



MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y PERIODISMO

I Edición

IV MÓDULO INTRODUCCIÓN AL PROYECTO DE GRADUACIÓN

Sistematizar Experiencias:
Construcción y Gestión de Nuevos Conocimientos

Docente:
Rafael Lucio Gil Ph. D.

2103178)

1

UCA



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

POSGRADOS
Y FORMACIÓN CONTINUA

CONTENIDOS DEL MÓDULO

Unidad I:	Investigación Social, un cambio de paradigma	1
Unidad II:	Qué y para qué sistematizar	16
Unidad III:	Qué es sistematizar	21
Unidad IV:	Para qué sirve la sistematización de experiencias	26
Unidad V:	Confluencias y diferencias entre sistematización, investigación y evaluación	33
Unidad VI:	Condiciones facilitadoras de la sistematización	45
Unidad VII:	Cómo sistematizar	52
Unidad VIII:	Algunas experiencias significativas de sistematización	68
Anexos	95
Lecturas complementarias		

UNIDAD I: Investigación Social, un cambio de paradigma

Orientación del Tema: Este tema presenta una introducción teórica a la Investigación Social. Si bien la Sistematización no es Investigación Social, tiene sus fundamentos en muchos de los conceptos fundamentales de la Investigación Cualitativa. Es por ello importante que, antes de hablar de Sistematización, comprendas qué tiene de peculiar acercarse a comprender integralmente la realidad social, y qué modelos de investigación se acercan en mayor grado a comprenderla. Después veremos, cómo la Sistematización da un paso más allá que la Investigación Académica, en tanto si bien aprovecha sus supuestos teóricos, los complementa con una visión más dialéctica de la realidad y de la metodología misma.

1. Orientación General de la UNIDAD I

El estudio y práctica de la Sistematización no es posible si no se parte de un marco referencial teórico que apunta, aunque tímidamente, en la dirección de la Sistematización. Esta retoma categorías fundamentales de la Investigación Social, pero va más a fondo, se compromete mucho más con el saber popular y no sólo con el saber académico.

ARNAL, J., DEL RINCÓN, D., LA TORRE, A. 1994. Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología.

Orientación para el estudio: Este artículo te acerca a comprender lo específico que posee la Investigación social, sus atributos, tipos y requerimientos, así como sus límites y demandas éticas de parte de quien investiga.

2. QUÉ ES INVESTIGACIÓN SOCIAL

Como en el resto de las ciencias sociales, la investigación ha llegado a ser una actividad importante y necesaria en el campo educativo, dando lugar a una disciplina académica. La expresión investigación social se ha constituido, pues, en una categoría conceptual amplia en el estudio y análisis de la educación. Trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva en el ámbito educativo.

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados a la par que han aparecido nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. En la actualidad son múltiples los significados que puede asumir la *expresión investigación educativa*, si se consideran la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignan. De ahí que virtualmente sea imposible dar una definición de *investigación* aceptada por todos o que satisfaga las diversas concepciones existentes.

En la medida que la investigación educativa acude a nuevas epistemologías o modos de conocer, surgen nuevas concepciones y significados del hecho investigador, de modo que se pueden reconocer tantas interpretaciones o conceptuales del ser de la investigación educativa

como tradiciones científicas existen. Se podría asumir la idea de Keeves (1988) de que existe una «unidad de investigación social» con diferentes enfoques mutuamente complementarios.

Una manera de acercarnos a la definición es analizar cómo está concebida en las distintas perspectivas de investigación. Para autores como Best (1972), Travers (1979), Kerlinger (1985) y Ary y otros (1987), orientados hacia la corriente denominada *empírico-analítica* (positivista), investigación educativa equivale a investigación científica aplicada al ámbito social, y debe ceñirse a las normas del método científico en su sentido estricto.

Desde esta concepción se da importancia al carácter empírico de la investigación, apoyándose en los mismos criterios y postulados que las ciencias naturales. Sólo cuando el conocimiento se obtiene según las reglas del método científico puede ser considerado como tal, y sus leyes utilizarse en la explicación y predicción de los fenómenos. La investigación aspira a crear conocimiento teórico, cuya función radica en explicar los fenómenos educativos y eventualmente su predicción y control (Berlingar, 1985). En educación la investigación empírico-analítica se ha mayormente de explicar las leyes de la eficacia docente.

Desde esta perspectiva, investigar en educación es «el procedimiento más formal, sistemático e intensivo de llevar a cabo un análisis científico» (Bes1, 1972, 6). Es decir, consiste en una actividad encaminado hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés *para los educadores*» (Traversa, 1979, 19). En sentido amplio, por tanto, puede entenderse como la «*aplicación del método científico al estudio de los problemas sociales*» (Ary y otros, 1987, 20), ya sean de índole teórica o práctica.

Con el desarrollo de nuevas ideas sobre la educación, concebida como realidad sociocultural, de naturaleza más compleja, singular y socialmente construida, han surgido nuevas conceptualizaciones de la investigación educativa, denominadas interpretativa y *crítica*, de corte antipositivista, y que suponen un nuevo enfoque en el estudio de la educación (cf. Goetz y LeCompte, 1984; Lincoln y Guba, 1985; Erickson, 1986; Taylor y Bogdan, 1986). La educación se concibe como acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales y no tanto por leyes científicas.

Para la concepción interpretativa, investigar es comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en el escenario social. Desde esta perspectiva el propósito de la investigación educativa es tipo interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de causal.

Desde la corriente crítica o socio crítica se destaca el compromiso explícito con la ideología y se rechaza la neutralidad del investigador. A través de la investigación aspira a transformar la sociedad en base a una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación de las personas implicadas. La investigación trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis. La investigación se concibe como un medio permanente de autor reflexión.

Según posturas más recientes, la investigación educativa, sin olvidar su función de crear conocimiento, asume el propósito de generar conocimiento útil para la acción educativa, ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa (Keeves, 1988); se erige, pues, como guía de la acción educativa.

Se contempla la investigación como una «*indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas*» (Stenhouse, 1984), o como una *reflexión diagnóstico sobre la propia*

práctica (Elliott, 1978). Su finalidad se centra en la búsqueda de soluciones -no de explicaciones- a los problemas educativos.

En los últimos años asistimos a la defensa de una concepción de la investigación educativa más abierta, flexible, participativa y asequible a los profesionales de la educación, comprometida con la resolución de problemas planteados desde la propia realidad educativa. En consecuencia, la preocupación por hacer de la investigación social una actividad estrictamente científica y rigurosa va dando paso a una mayor flexibilización, que permite tener en cuenta aspectos tales como: qué investigar, quiénes deben participar, para qué investigar y cómo debe organizarse (Escudero, 1987).

a. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

La investigación social posee un conjunto de características singulares. La peculiaridad de los fenómenos que estudia, la multiplicidad de los métodos que utiliza y la pluralidad de los fines y objetivos que persigue son aspectos que le confieren especificidad propia u la vez que dificultan su descripción y estudio.

A continuación reseñamos algunas características inherentes a la investigación social frente a la investigación en ciencias naturales:

- a) *Los fenómenos sociales son más complejos.* El carácter cualitativo y complejo de la realidad educativa plantea problemas difíciles de resolver. Su estudio y conocimiento resulta más difícil que el de la realidad físico-natural debido a su mayor nivel de complejidad. Aspectos importantes de la realidad social como las creencias, valores o significados no son directamente observables ni susceptibles de experimentación sin que se tenga que renunciar a su estudio, como postulan los defensores del positivismo.

La realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, esta dimensionada por aspectos morales, éticos que se prestan más a su estudio desde planteamientos humanístico – interpretativos. Existe, por tanto, mayor riesgo de subjetividad e impresión en los resultados sin que por ello tengamos que renunciar a su estudio.

- b) *Los fenómenos sociales plantean mayor dificultad epistemológica. En el estudio de los fenómenos sociales, al no disponer de instrumentos precisos, no se puede alcanzar la misma exactitud y precisión que en las ciencias naturales. El carácter irrepetible de muchos fenómenos educativos dificulta su replicación. Dado que en los fenómenos sociales interactúan multiplicidad de variables, su control resulta difícil. En el ámbito social la conducta debe contextualizarse (Guba, 1982), lo que dificulta su generalización, ya que ésta debe estar desvinculada del contexto (Zumbarte, 1982)*
- c) *Su carácter pluriparadigmático.* La investigación social no se guía por paradigmas tan unificados e integrados como los que tienen lugar en las ciencias naturales. Dispone de mayor número de perspectivas y métodos difíciles de conciliar que le confieren un carácter pluriparadigmático y multiforme (Ministerios de Educación y Ciencia, 1989).
- d) *Su carácter pluriparadigmático.* La peculiaridad de los fenómenos sociales -en tanto que objeto de conocimiento- frente a los fenómenos naturales, impone ciertas restricciones. Las metodologías basadas en la experimentación y observación, consideradas por algunos investigadores como las más potentes y adecuadas para el estudio de los fenómenos educativos (Berlingar, 1985), presentan limitaciones a la hora de su aplicación al campo educativo. Estos métodos exigen un rigor que hace difícil su aplicación en sujetos humanos. Otras posiciones defienden la necesidad de metodologías no experimentales como procedimientos más acordes con la realidad

educativa. De ahí la necesidad de utilizar múltiples modelos y métodos de investigación.

- e) *Su carácter multidisciplinar.* A su vez los fenómenos educativos pueden contemplarse desde diferentes disciplinas como procesos psicológicos, sociológicos o pedagógicos, lo que hace que tengan que abordarse desde una perspectiva multidisciplinar. Su estudio precisa del esfuerzo coordinado de varias disciplinas.
- f) La relación peculiar entre investigador y objeto investigado. Otra característica es la peculiar relación que se establece entre el Investigador y el objeto de estudio. El investigador forma parte del fenómeno social que investiga, la educación, y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados, lo que no supone renunciar en la medida de lo posible a la objetividad.
- g) Es más difícil conseguir los objetivos de la ciencia. La variabilidad de los fenómenos sociales en el tiempo y el espacio dificulta el establecimiento de *regularidades* y generalizaciones, que es una de las funciones de la ciencia. Esta circunstancia obliga a adoptar posturas más prudentes que en otras ciencias.
- h) Su delimitación. Por último, es preciso señalar que el concepto de investigación social no tiene un marco claro y definido para delimitar lo que puede considerarse propiamente investigación educativa. Las propuestas de innovación de métodos, modelos didácticos, pautas de interacción en el aula, etc., no son por sí mismas investigaciones educativas si no van acompañadas de procedimientos que permiten evaluar objetivamente los resultados de la innovaciones y controlar sus efectos. Su carácter difuso y relativamente impreciso obliga a mantener una actitud abierta hacia sus diferentes formas y posibilidades y a realizar un esfuerzo de clarificación (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, 20).

b. MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

En el ámbito de la investigación social nos encontramos con gran profusión de clasificaciones de investigación. Los criterios de clasificación son arbitrarios y no siempre mutuamente excluyentes; suelen vincularse a aspectos significativos de la investigación como finalidad, alcance temporal, profundidad y carácter de la medida. Con fines expositivos y sin ser exhaustivos, señalaremos las más comunes.

a) SEGÚN LA PROFUNDIDAD U OBJETIVO

De acuerdo con este criterio, la investigación social puede clasificarse en exploratoria, descriptiva, explicativa y experimental.

Investigación exploratoria. Tiene carácter provisional en cuanto que se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación donde se piensa realizar una investigación posterior. Puede ser de carácter descriptivo o explicativo, o ambos a la vez.

Investigación descriptiva. Tiene como objetivo central la descripción de los fenómenos. Se sitúa en el primer nivel del conocimiento científico. Utiliza métodos descriptivos como la observación, estudios correlacionales, de desarrollo, etc.

Investigación explicativa. Su objetivo es la explicación de los fenómenos y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en la dinámica de aquéllos.

Investigación experimental. Estudia las relaciones de causalidad utilizando la metodología experimental con la finalidad de control de los fenómenos. Se fundamenta en la manipulación activa y el control sistemático. Se aplica a áreas temáticas susceptibles de manipulación y medición.

b) SEGUN EL CARÁCTER DE LA MEDIDA

Hace referencia a los dos enfoques históricos de investigación en las ciencias sociales: el cuantitativo y el cualitativo.

Investigación cuantitativa. Se centra fundamentalmente en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación de los fenómenos educativos, utiliza la metodología empírico-analítica y se sirve de pruebas estadísticas para el análisis de datos. Es la modalidad de investigación que ha predominado en educación.

Investigación cualitativa. Se orienta al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Utiliza la metodología interpretativa (etnográfica, fenomenología, interaccionadme simbólico, etc.); su interés se centra en el descubrimiento de conocimiento, el tratamiento de los datos básicamente cualitativo.

c) SEGÚN EL MARCO EN QUE TIENE LUGAR

De laboratorio. Se realiza en situación de laboratorio, lo que conlleva la creación intencionada de las condiciones de investigación con mayor rigor y control de la situación. Los resultados de esta investigación son difícilmente generalizables a las situaciones naturales de los sujetos.

De campo o sobre el terreno. El hecho de realizarse en una situación natural permite la generalización de los resultados a situaciones afines; sin embargo, no permite el riguroso control propio de la investigación de laboratorio. Las investigaciones llevadas a cabo en el aula se consideran de este tipo.

d) SEGÚN LA CONCEPCIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO

Investigación homotética. Pretende establecer las leyes generales por las que se rigen los fenómenos educativos, orientándose hacia explicaciones generales. Utiliza la metodología empírico-analítica y se apoya básicamente en la experimentación.

Investigación ideográfica. Enfatiza lo particular e individual. Son estudios que se basan en la singularidad de los fenómenos y su objetivo fundamental no es llegar a leyes generales ni ampliar el conocimiento teórico.

e) SEGÚN LA DIMENSIÓN TEMPORAL

Investigación histórica. Estudia los fenómenos ocurridos en el pasado, reconstruyendo los acontecimientos y explicando su desarrollo, fundamentando su significado en el contexto del que ha surgido. Utiliza el método histórico y se sirve de todo tipo de documentos. La investigación histórica describe, analiza e interpreta los acontecimientos del pasado.

Investigación descriptiva. Estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizarse el estudio. Se incluyen en esta modalidad gran variedad de estudios cuya finalidad es describir los fenómenos en el momento en que liciten lugar (estudios de desarrollo, de casos, correlacionales, etc.).

Investigación experimental. El investigador introduce cambios deliberados con el fin de observar los efectos que producen. Dado que media un tiempo entre los cambios introducidos y los efectos observados se considera orientada al futuro.

f) SEGÚN LA ORIENTACIÓN QUE ASUME

Por la orientación que la investigación asume se divide en: orientada a la comprobación, al descubrimiento y a la aplicación.

Investigación orientada a la comprobación. Es la investigación cuya orientación básica es contrastar teorías. Emplea principalmente la metodología empírico analítica: métodos experimentales, cuasi experimentales, ex-post-facto. Su objetivo es explicar y predecir los fenómenos. Utiliza técnicas de análisis cuantitativo y enfatiza el contexto de justificación o verificación.

Investigación orientada al descubrimiento. Es la investigación cuya orientación básica es generar o crear conocimiento desde una perspectiva inductiva. Emplea principalmente métodos interpretativos (etnografía, interaccionadme simbólico...). Su objetivo es interpretar y comprender los fenómenos. Utiliza técnicas y procedimientos de tipo cualitativo y enfatiza el contexto de descubrimiento.

Investigación orientada a la aplicación. Investigación orientada a la adquisición de conocimiento con el propósito de dar respuesta a problemas concretos. En el marco de la intervención educativa se orienta a la toma de decisiones (investigación evaluativa) y al cambio o mejora de la práctica educativa (investigación acción, investigación en el aula).

Las metodologías de investigación que se tratan en esta obra responden a la clasificación basada en el criterio de la orientación de la investigación que hemos expuesto en último lugar.

g) SEGÚN LA FINALIDAD

Teniendo en cuenta la finalidad que persigue, la investigación se puede dividir en básica y aplicada.

Investigación básica (pura). Se define como aquella actividad orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y nuevos campos de investigación sin un fin práctico específico e inmediato (De la Orden, 1985). Tiene como fin crear un cuerpo de conocimiento teórico sobre los fenómenos educativos, sin preocuparse de su aplicación práctica. Se orienta a conocer y persigue la resolución de problemas amplios y de validez general (Fox, 1981, 128). En este sentido la investigación de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia puede considerarse básica.

Investigación aplicada. Tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa. El propósito de realizar aportaciones al conocimiento teórico es secundario. Un estudio sobre un método de lectura para niños con dificultades perspectivas sería un ejemplo de esta modalidad.

h) SEGÚN EL ALCANCE TEMPORAL

La investigación puede referirse a un momento específico o puede extenderse a una sucesión de momentos temporales. En el primer caso se denomina *transversal o seccional*, y en el segundo, *longitudinal*.

Investigación transversal (seccional, sincrónica). Son investigaciones *que* estudian un aspecto de desarrollo de los sujetos en un momento dado. Comparan diferentes grupos de edad (G_1, G_2, \dots, G_n) observados en un único momento. Por ejemplo: número de palabras leídas por minuto por las alumnas de enseñanza primaria. Las muestras se estratifican por cursos.

Investigación longitudinal (diacrónica). Son investigaciones que estudiar un aspecto de desarrollo de los sujetos en distintos momentos o niveles de edad (E_1, E_2, \dots, E_6), mediante observaciones repetidas (O_1, O_2, O_3, \dots). Los estudios longitudinales se llaman también *de panel* si se observan siempre los mismos sujetos y *de tendencia* si los sujetos son distintos. El estudio anterior realizado con los mismos sujetos en distintos momentos sería un estudio longitudinal.

3. LÍMITES DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

La realidad social, objeto de estudio de la investigación, se presenta, como hemos señalado ya, enormemente compleja, cambiante y diversa. Al estudiarla nos encontramos con límites u obstáculos, algunos de difícil solución. Entre los que cabe señalar:

Límites de orden ambiental

Los límites de orden ambiental se refieren a las situaciones ambientales (condiciones del ambiente, características de los sujetos, etc.) que pueden afectar a los resultados de la investigación. Nada tiene que ver con las condiciones ambientales lo que en educación se entiende por “clima del aula” (ambiente social) o las múltiples circunstancias que influyen en las decisiones de las personas (necesidad de éxito, nivel de aspiración, etc.).

En investigación social en general, y en especial en la empírico-analítica, son múltiples las variables que intervienen y que difieren de unos contextos a otros (edad, sexo, nivel sociocultural, etc.), lo que hace que los resultados sean aplicables al contexto estudiado y hace difícil su generalización a otros contextos.

Las condiciones ambientales en educación influyen en el proceso de generalización, poniendo límites al alcance de los resultados de investigación, de ahí que en caso de extrapolar los datos a ambientes afines se deba proceder con cautela.

Límites de orden técnico

La medida en investigación presenta dificultades de observación y cuantificación dada la naturaleza de los fenómenos educativos, de nivel más complejo que los naturales. El mundo psíquico interior de los sujetos (significativos, motivaciones, etc.) se presenta difícil de medir y observar, debido a que no es observable directamente y hay que penetrar en él a través de sus manifestaciones.

Los instrumentos y técnicas de recogida de datos disponibles en educación (test, cuestionarios, sistemas de categorías, etc.) no alcanzan el grado de precisión y exactitud de los instrumentos utilizados en otras ciencias (rayos X, microscopio, etc.), lo que hace más difícil el conocimiento de la realidad educativa. En los fenómenos psicológicos o internos se suelen aplicar medidas de carácter ordinal y juicios de estimación, no obstante, los supuestos implícitos en las escalas de medida son cuestionables. A medida que vayamos consiguiendo instrumentos potentes y precisos, es decir, válidos y fiables, esta limitación disminuirá.

Límites de orden moral

La investigación con seres humanos está limitada por condiciones de tipo moral que afectan a los sujetos que participan en ella. Los límites morales se refieren a aspectos con clara

repercusión en las personas, cuyas consecuencias sean perjudiciales (personalidad, desarrollo físico, emocional, intimidad, etc.). La investigación, para que sea moralmente lícito, debe respetar los derechos inalienables de la persona tal como recogen las normas dictadas por asociaciones profesionales. Nada justifica el hecho de tratar a los alumnos como «objeto de investigación», en vez de sujetos de educación.

Límites derivados del objeto

La naturaleza de la realidad social hace difícil su conocimiento. El problema que se plantea es si la investigación educativa ha de abarcar sólo la realidad observable y cuantificable o si ha de penetrar también en la no observable (significados, intenciones, creencias, etc.).

Para el neopositivismo, todo conocimiento válido se reduce a las ciencias experimentales, y éstas se limitan a relacionar los fenómenos con datos positivos, sin la pretensión de ir más allá del mundo empírico. Las ciencias quedan reducidas a lo verificable empíricamente, y fuera de ese ámbito no tiene cabida otro *conocimiento* válido de los hechos.

La fiabilidad de las ciencias positivas no es suficiente ni se extiende a toda la realidad. Desde el positivismo se puede conseguir fiabilidad sólo cuando se estudian aspectos de la realidad que son materiales, que están sometidos a leyes constantes, que pueden someterse al control propio del método experimental; muchos problemas humanos no pueden resolverse desde el positivismo, son problemas que afectan al hombre en su sentido profundo. La ciencia no es una panacea (Bunge, 1976, 49) y hemos de considerarla como la vía más adecuada para resolver algunos problemas educativos o dar respuesta a algunos interrogantes, para otros, la ciencia se queda sin respuesta.

Ante el dilema de optar por el rigor y precisión neopositivista o por el riesgo de subjetividad e imprecisión que conlleva penetrar en el mundo interior de los sujetos, algunos autores se inclinan por la segunda opción.

A pesar de los límites señalados, la investigación es posible; ahora bien, nuestro propósito es advertir al investigador sobre las dificultades que condicionan la investigación. Esto exige un mayor grado de esfuerzo y búsqueda, así como capacidad de observación, reflexión y análisis. La investigación es posible como lo demuestran los éxitos logrados y el cuerpo de conocimiento adquirido en este ámbito. No sólo es posible, sino necesaria para avanzar y conseguir nuevas cotas de conocimiento.

4. DEONTOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Las ciencias humanas estudian al hombre y su conducta desde diversos enfoques. La ética se ocupa principalmente de los deberes del hombre, de la moralidad de la conducta humana, y en consecuencia de las normas éticas del quehacer científico.

Los investigadores social no gozan de ningún privilegio respecto a las demás personas en relación a la ética común, y por ello deben prestar atención a los principios que guían su actividad profesional, es conveniente que se establezcan obligaciones éticas por las que se debe regir la investigación. A continuación se mencionan algunas:

- a) Nadie tiene derecho a entrar en la vida de otra persona para investigar sin su consentimiento y aceptación consciente y libre.
- b) El investigador sólo puede hacer uso de la información obtenida para los fines previstos y conocidos por los sujetos que han participado en la investigación.
- c) Al investigar con personas se deberá tener presente que éstas tienen unos derechos que se han de respetar por encima de todo. Siempre, y hoy de forma especial, se recuerda a los profesionales de la medicina, biología, periodismo, educación, etc., la conveniencia de ajustarse a las normas éticas de conducta que exige la profesión. En investigación

educativa se ha procurado tener siempre presentes estas exigencias éticas.

Algunas organizaciones como la APA (American Psychological Association) han redactado unas normas éticas para la investigación con seres humanos. Además de las exigencias reseñadas (libre consentimiento, información al sujeto, dar a los datos el uso previsto, observando en todo lo demás el secreto natural), las normas éticas consideran importante evitar todo daño innecesario, físico o mental, y el deber que tiene el investigador de asegurar la calidad científica de la investigación.

En la tarea científica existen límites derivados de la naturaleza de los problemas, métodos y de la condición del hombre como objeto de estudio, y junto a ellos, lo que suele llamarse “integridad profesional del investigador”. Un investigador podría desvirtuar su función al despreciar la exactitud en la realización, valoración e interpretación del estudio, al manipular la información obtenida o al apropiarse del trabajo de los colegas.

Según Fox (1981. 436-441), al investigar deben considerarse seis condiciones. Se recoge aquí una síntesis de ellas.

1. Al sujeto se le debe informar de la finalidad de la investigación y del uso que se va a hacer de los datos que se solicitan. También tiene derecho a decidir por sí mismo si desea facilitar o no los datos para tal finalidad y uso. En caso de sujetos deficientes se debe pedir consentimiento a sus padres o tutores.
2. *Los sujetos deben conocer la naturaleza del instrumento* y las condiciones de la investigación lo máximo posible, antes de la recogida de datos. En ocasiones el investigador no podrá ser totalmente sincero sin afectar a la validez u objetividad del instrumento; en tal caso la información debe darse cuanto antes una vez recogidos los datos. El investigador, en este caso, no debe mentir a los sujetos y les dirá que no puede proporcionarles más detalles sobre la investigación, pues podría influir en los datos. No hay nada que justifique la mentira. Las personas que participan en una investigación comprenden, si se les explica con sinceridad, porqué no se les puede proporcionar, más información sobre un proyecto o instrumento.
3. *El hecho de participar en un proyecto de investigación* no ha de tener ningún efecto grave sobre los sujetos o sobre su ambiente. Se debe proteger a los participantes de incomodidades, amenazas y riesgos físicos y mentales.
4. *Los sujetos consultados tienen derecho a que su información sea confidencial*. El investigador debe informar a los participantes. Deberá cumplir rigurosamente las condiciones y acuerdos negociados con los sujetos y las promesas que les haga.
5. *El instrumento y la situación de investigación no podrán exigir una conducta que en condiciones normales no se espera obtener* de los sujetos o se les permite realizar. Esto significa que el investigador debe actuar con unas normas éticas profesionales.
6. *La situación de investigación debe permitir que los sujetos obtengan el máximo provecho* de su participación. La vía de la comunicación entre investigador y sujetos investigados ha de ser bidireccional. Si éstos lo desean, pueden exigir que se les proporcione un resumen de los datos o el informe de investigación.

Actividad para reflexionar y compartir - Responda a estos interrogantes:

1. *Tomando en cuenta tu experiencia investigativa, ¿cuáles son las características y condiciones propias de toda investigación social que más han sido incorporadas en la experiencia de tu centro de trabajo y cuáles se cumplen en menor medida. Califíquelas de 0(mínimo) a 5(máximo)?*
2. *Al examinar el tipo de investigación según diversos criterios, ¿podrías calificar el tipo de investigación que vas a desarrollar?*

5. INVESTIGAR PARA INNOVAR Y REALIZAR CAMBIOS SOCIALES

*Investigar para innovar en Educación, Coordinador: Joan Rué Seminart de Recerca Educativa
Universitat Autònoma de Barcelona (2003)*

Orientación para el estudio: *En este artículo puedes complementar y profundizar el contenido anterior, examinando cómo la investigación social constituye un factor clave para que los comunicadores sociales reelaboren su conocimiento profesional. Puedes examinar en qué medida la investigación social puede lograr transformar la profesión, y cuáles son sus ámbitos de exigencia.*

5.1. La investigación como factor de reelaboración del conocimiento profesional.

Al considerar el vínculo que se debe establecer entre la conceptualización de la actividad social y los procesos racionales y sistemáticos de análisis y contraste de la misma, es decir, la investigación, no podemos ignorar la rica herencia que el conjunto de la reflexión e investigaciones citadas han aportado. Este proceso de reconceptualización de la teoría pedagógica ha implicado la profunda reelaboración de la investigación social a la que hemos aludido en el inicio del capítulo.

Con ello no pretendemos afirmar que otros modelos de investigación no deban ser tomados en cuenta, simplemente afirmamos que las líneas de trabajo que pretendan aportar nueva luz sobre la comprensión de la actividad educativa no pueden prescindir de las anteriores aportaciones, lo cual significa enfrentarse a los problemas educativos desde perspectivas epistemológicas reelaboradas.

Ello comporta algunas consecuencias importantes en el enfoque de la investigación social clásica: la idea de unidad del método en investigación, la revisión del principio de causalidad, como principio clave de explicación de los fenómenos, y la reconsideración del concepto de generalización. No debe entenderse que la generalización sea imposible, sino que hay que situarla dentro de las coordenadas de la singularidad. Así, se habla de generalizar «dentro del caso», y no «a partir del caso», en la justificación epistemológica del estudio de casos.

Si aceptamos que en cualquier momento del proceso y de la actividad social intervienen de forma directa o indirecta el conjunto de elementos de todo tipo, socio-culturales, personales, institucionales, etc., que hemos ido enumerando, se configura un perfil de lo que es la sociedad, que debe ser recogido por la investigación social. Sin embargo, la forma de considerar este cúmulo de factores con una incidencia social puede generarse desde dos posiciones epistemológicas muy diferenciadas.

La primera, recogiendo enfoques de corte más clásico, trataría de establecer un orden entre las variables más influyentes desde una concepción de un campo de influencias caracterizado por un principio de «regularidad». Ante un problema concreto, la preocupación del investigador pretenderá fijar el orden establecido entre un conjunto identificado de variables. Por extensión, todos los problemas que sean considerados como equivalentes al primero tienden a ser percibidos e interpretados a partir de la secuencia de variables establecida en el análisis inicial.

La segunda, que adscribiríamos dentro del enfoque émico, se plantearía la comprensión del problema desde la perspectiva del principio del «conflicto». Lo significativo en el conocimiento de un problema educativo no sería tanto una secuencia concreta de factores o variables

influyendo en el mismo como ser capaces de comprender la singularidad del mismo. Para ello es muy apropiada la noción de conflicto.

Lo que permitiría comprender una actividad social cualquiera o un fenómeno dentro de ella sería la contraposición de diferentes aspectos entre sí, y el desarrollo de un equilibrio determinado a partir de dicha confrontación. Los componentes que pueden entrar en conflicto son muy diversos: de tipo cognitiva afectivo, políticos, culturales, Personales, de valores, etc. Y las dimensiones donde se pueden alojar dichos componentes también pueden ser muy diferenciadas, y aun contrapuestas: la institución educativa y el mundo de los alumnos; los intereses de los padres, de los escolares y de los maestros; los ciclos sociales entre sí; la comunidad y su entorno; la administración y los diversos agentes; etc. Desde esta perspectiva, la noción de conflicto, y en especial la naturaleza de dicho conflicto, puede ser la piedra de toque para comprender cualquier relación educativa.

Si partimos de que la forma de ejercer la acción social en las instituciones escolares responde a los conocimientos desarrollados por parte de los profesores en su acción práctica, a la forma cómo han integrado en su quehacer los conocimientos especializados en el ámbito de las ciencias de la educación y también a la influencia cultural de los diversos referentes desarrollados en otros ámbitos institucionales y entidades no educativas, una línea de indagación prioritaria ha de tratar de aportar información acerca del tipo de conflicto o compromiso que se establece, en una práctica concreta, entre los planos anteriores.

El papel de la investigación social centrada en los fenómenos, en los factores y los procesos que se dan en el ámbito de las actuaciones metodológicas y en las interacciones sociales en los grupos pequeños es fundamental por dos tipos de razones. En primer lugar, porque permite avanzar en profundidad sobre el conocimiento de la actividad social con el fin de poderla conceptualizar en función de modelos explicativos más ajustados a las necesidades de los propios agentes. En segundo lugar, porque esta reflexión, fruto de la investigación de los problemas con que se encuentran los agentes sociales, constituye el más alto grado de regulación y de análisis de la actividad profesional al cual podemos aspirar.

En el campo de la educación los intentos más rigurosos de abordar este reto se han planteado desde la concepción de la ciencia social crítica y la consideración del docente como un profesional de la enseñanza responsabilizado de su acción, capaz de reflexionar y por lo tanto de aprender a partir de sus actuaciones y de aportar sus conocimientos a otros.

Entre los autores que han aportado o tratado la investigación social desde este enfoque podemos destacar a Stenhouse (1984, 1987), Elliott (1976, 1984a, b, 1989, 1990), Schön (1983, 1987), Gimeno (1983), Ebbuct y Elliott (1985), Carr y Kemmis (1988), Pérez Gómez (1987), Kemmis (1988) y Giroux (1990).

Ya hemos señalado como el contexto de transformación social modifica las pautas de representación de lo que es y debe ser la educación y altera marcos de referencia psicológicos y didácticos. Por lo tanto, es en este contexto donde creemos que han de desarrollar un papel destacado las reflexiones sobre la actividad educativa y la investigación sobre la misma.

Dicha reflexión ha de considerar, pues, el conjunto de influencias que afectan a la naturaleza de los propios fenómenos educativos y asumir, en consecuencia, que tanto éstos como los problemas que generan, y la propia función o destinatarios de la investigación, son cambiantes.

Es necesario recordar, sin embargo, que el hecho de definir un marco de referencia para la reflexión no significará necesariamente que se comparta o que no se den disparidades científicas entre los diversos grupos de investigadores y profesionales, que no nos encontremos ante los mismos problemas y la diversidad de modelos y paradigmas que en el resto de las ciencias

sociales. Hemos de añadir que incluso un modelo interpretativo como el expuesto no nos determina un solo tipo de práctica ni una misma modalidad de investigación.

Desde nuestra perspectiva de la investigación, orientada a iluminar la práctica de los actores sociales, la función que priorizamos en ella es la de considerar el concepto de actividad social para situarlo en el contexto humano y profesional del equipo de la comunidad, para poder entender la colaboración entre los miembros del equipo en el análisis, en la aplicación y en la evaluación de la propuesta social que hayan elaborado, y de las modalidades a través de las cuales las desarrollen. Las finalidades que le asignaríamos se podrían sintetizar en las siguientes:

- Atender a la capacidad de formación y perfeccionamiento autónomo de los profesores (de estudio, de análisis de la propia práctica y de la de los demás, de contrastar, debatir y cooperar en proyectos colectivos).
- Analizar los factores institucionales, sociales y políticos que condicionan -y enmarcan- las prácticas sociales y educativas.
- Integrar los aspectos socio-psico-pedagógicos de la propia práctica con los epistemológicos y didácticos. Los aspectos del qué y cómo no se pueden resolver ni tratar al margen del porqué, ni de los mecanismos de regulación ni de evaluación.

La investigación social, así entendida, debería clarificar la complejidad de la actividad atendiendo a su significado como hecho social, como hecho que se realiza en un contexto de singularidad y que debe ser comprendido a partir de los referentes teóricos que ha desarrollado el conocimiento pedagógico.

Gimeno (1990, p. 84) ha sintetizado esta posición señalando que el objeto de la investigación educativa ha de ser el descubrir los significados no evidentes de la práctica existente, ofrecer sistematizaciones simplificadas de un fenómeno complejo, desenmascarar efectos, sugerir correcciones. «La investigación ha de descubrir, con su lenguaje técnico, el origen ideológico y social de la práctica».

5.2. La investigación social

El problema básico de la educación o de cualquier planteamiento educativo-formativo, es decir, siempre que se quiera enseñar algo o alguien, se centra en la toma de decisiones que configuran desde el aspecto que tendrán los lugares en que esta acción tendrá lugar, hasta a qué tipo de conocimiento tendrá acceso el alumnado o su propio papel en el proceso de aprendizaje, pasando por todo lo relativo a la forma de organizar e impartir la enseñanza. Este proceso, en el que participan personas de muy distinta índole, con intereses y formación muy diferente, produce un fenómeno o conjunto de fenómenos, extremadamente complejos, cuyo estudio y transformación parece requerir aproximaciones contextuales, interdisciplinarias y complejas.

La complejidad del fenómeno no sólo se refiere a la cantidad de factores que intervienen en las situaciones educativas (o escolares) y a la falta de conocimiento sobre la forma en que éstos interactúan, sino a la conceptualización realizada desde el campo de la Física en cuanto que “las últimas consecuencias de un acto no son predictibles, no porque la información que se tendría que tratar fuese demasiado compleja, sino porque las bifurcaciones son aleatorias, las retroacciones no están estrictamente determinadas, porque hay, por ejemplo, efectos perversos y causas negativas. Hay causas ínfimas que producen efectos gigantescos y efectos cuasi-nulos respaldados por mega-causas” (Ibáñez 1982, p. 166).

Por lo que se refiere a la interdisciplinariedad, la entiendo en el sentido de los enunciados de Morin (1977) y Barthes (1974). Este último propugna superar el sentido de acumulación de saberes en como a un rema y establece la necesidad de crear *nuevos objetos de saber* a partir de los referentes que sea necesario incorporar. Es decir, es el tema o el problema el que reclama la

convergencia de conocimientos (en este caso, por ejemplo, el problema podría consistir en decidir adecuadamente qué enseñar a unos determinados alumnos, cómo enseñarlo y cómo evaluar el aprendizaje).

La función articuladora, que en este campo estaría constituida por la planificación del currículo y su puesta en práctica a través de distintas propuestas didácticas, es la de establecer relaciones no con pretensiones totalizadoras, sino comprensivas, que generen nuevas convergencias generadoras. En definitiva, más que una actitud interdisciplinar, en este caso, Morin propone una posición de desarrollo de conocimiento relacional como actitud comprensiva de las complejidades del mismo. Es «poner el saber en ciclo». Se trata de «en-ciclo-pediar, es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo activo». Precisamente para lograr una superación de la compartimentación del saber, debida a la acumulación cuantitativa del mismo. Aquí se trataría de poner en relación los distintos elementos que configuran la problemática de la educación, para ir estableciendo el tipo de influencias, intercambios y relaciones posibles, teniendo como foco la educación escolar.

La perspectiva de la complejidad y la interdisciplinariedad y la consideración del error que, de acuerdo con Stenhouse (1975), supone considerar los centros y las aulas como un lugar donde aplicar hallazgos del laboratorio y no como un sitio en el que refutarlos o confirmarlos, nos lleva a considerar, en el apartado siguiente, los ámbitos de investigación del currículo como visiones del fenómeno bajo estudio para poder «en-ciclopeditar», es decir, poder poner el saber en un ciclo activo que propicie una mejor comprensión e intervención en los fenómenos sociales.

UNIDAD II QUÉ Y PARA QUÉ SISTEMATIZAR

Orientación de la lectura: En el siguiente capítulo podrás comprender qué se entiende por realizar una Sistematización, tomando en cuenta sus diversos componentes. También podrás entender qué objetivo se persigue al hacer una sistematización de experiencias.

JARA, O. (1994) *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica. (Adaptación)

1. Introducción

Entre los centros de educación popular y las instituciones de promoción de América Latina, es cada vez más frecuente encontrar una gran preocupación en torno a la *necesidad y a la vez dificultad que significa sistematizar las experiencias*. En los últimos cuatro o cinco años se han multiplicado eventos y publicaciones sobre el tema y se han colocado, sobre el tapete de la discusión, sus desafíos más importantes.

El trabajo de Diego Palma *La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular*. El estado de la cuestión en América Latina, representa un excelente aporte que permite ordenar lo producido hasta el momento, identificar sus confluencias y divergencias y avanzar hacia la elaboración de nuevas propuestas. Estas, integrando los aportes convergentes, deben contribuir a obtener consensos más sólidos en relación al tema y, sobre todo, a que pueda ponerse en práctica de manera generalizada en América La tina.

Abordando esta problemática desde el lado de los educadores y promotores populares, constatamos que, en general, todos queremos sistematizar y todos decimos que es importante; sin embargo, pocos son los que pueden afirmar que realmente lo hacen. ¿Por qué? Fundamentalmente, por tres razones:

2. Parece una tarea demasiado compleja

Las propuestas más difundidas aparecen, en general, como excesivamente complicadas, tanto en su lenguaje como en sus procedimientos. Parece, por tanto, que requieren, de un esfuerzo extraordinario y muy especializado.

Eso causa tres reacciones posibles: una, no atreverse ni a empezar; dos, aventurarse a comenzar y perder el aliento al poco tiempo, sea porque las fases iniciales se prolongan y enredan demasiado o porque el ritmo de otras actividades impide dedicarle a la sistematización el tiempo suficiente; tres, pensar en contratar un especialista externo para que asuma esta tarea "tan importante" pero poco factible de realizar sin ser una persona "experta" (lo cual supondrá contar con suficientes recursos económicos para remunerar "adecuadamente" esta labor tan especializada).

3. No se cuenta con definiciones claras

Falta una comprensión más precisa en tomo a *qué significa exactamente hacer una sistematización y quién o quiénes* son los indicados *para* hacerla.

No queda muy clara su diferencia con la evaluación. A veces se la entiende como un proyecto de investigación; otras veces se la identifica con un informe de trabajo o con un listado ordeñado de actividades realizadas. No se sabe claramente qué productos concretos podría aportar. Tampoco está claro si se debería sistematizar toda la experiencia institucional o si es posible hacerlo sólo sobre una experiencia particular. En fin, se convierte en algo misterioso, entre mágico y gaseoso, que no se sabe por dónde agarrar.

Tampoco hay claridad en cuanto a *quién debería sistematizar*. No se sabe si debería ser todo el equipo; si debe haber alguna persona responsable de hacerlo permanentemente; si se debería crear un área de sistematización en la institución o conformar una comisión para realizarla durante un determinado período; si también deben sistematizar los sujetos sociales con los que trabaja la institución o si se trata de una labor exclusivamente institucional, etc.

4. En la práctica, no se le da prioridad

Los centros e instituciones no tienen definida como política institucional efectiva la dedicación del equipo a sistematizar las experiencias que realizan (aunque puede que en el discurso sí se la mencione como importante).

Normalmente se tienen definidos momentos para la planificación, la ejecución y la evaluación de las actividades institucionales, pero no se programan momentos para la sistematización. Es muy común el que se afirme que "no se tiene tiempo para sistematizar", porque el ritmo de actividades es muy intenso. Esto refleja, muchas veces, una carencia en las instituciones en lo que respecta a reflexionar críticamente sobre nuestro quehacer. Expresa también que, en el fondo, no se le da prioridad real a la sistematización.

En algunos casos, esa situación pone de manifiesto la distancia que existe entre las instancias de dirección y los educadores o promotores. Generalmente son estos últimos quienes manifiestan más la necesidad de sistematizar, pero son los primeros los que asignan las prioridades y políticas institucionales, y puede ocurrir que no la perciban tan importante o útil como quienes están trabajando cotidianamente en la labor educativa o promocional.

5. Encuentros y desencuentros de las Propuestas de Sistematización

El trabajo ya mencionado de Diego Palma, nos permite avanzar rápidamente en el tema de cómo se está concibiendo y proponiendo la sistematización, precisamente porque ordena y confronta distintas propuestas de sistematización, encontrando elementos de coincidencia y diferenciación entre ellas.

Palma identifica varias propuestas, de las cuales considero que habría que resaltar las siguientes:

- La que surge desde el *Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)*, en México, particularmente con los aportes de Pablo Latapí.
- La del *Centro de Estudios del Tercer Mundo (CEESTEM)*, también de México, que posteriormente retomará Félix Cadena en el *Programa de Sistematización del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)*.
- La que impulsan en Chile el *Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)* y la *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*, particularmente Juan Eduardo García Huidobro, Sergio Martinic y Horacio Walker.

Todas ellas se difunden entre 1980 y 1985.

Posteriormente, las propuestas más desarrolladas surgen desde el *Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS)* en Lima, trabajadas principalmente por Mariluz Morgan, Teresa Quiroz y María Luisa Monreal. Más recientemente, el colectivo que trabaja con mayor constancia el tema, es el *Taller Permanente de Sistematización CEAAL-Perú*, donde Mariluz Morgan, Mima Barnechea, Estela González, José Luis Carbajo y Ricardo Reyes, entre otros, contribuyen a profundizar y precisar el planteamiento del CELATS.

Basándonos en el trabajo de Palma, quisiéramos sintetizar algunos aspectos generales y añadir otros elementos que pueden ser útiles para la reflexión que nos proponemos realizar en este libro.

Diego Palma concluye cinco constataciones básicas:

- 1 que, efectivamente existe una *práctica específica* que merece el nombre propio de "sistematización" y que, por tanto, se puede distinguir de otros esfuerzos referidos al conocimiento lo de los hechos sociales, tales como la investigación o la ; evaluación;
- 2 que el término "sistematización" es utilizado de manera *ambigua* por educadores y promotores y que entre los , autores sobre el tema no existen acuerdos plenos con respecto a los contenidos que se le adjudican;
- 3 que, entre las distintas propuestas, aun con distintos enfoques y énfasis particulares (de concepción y de método), existen también *influencias mutuas* y "filiaciones mestizas";
- 4 que la fuente de *unidad* fundamental, manifestada en la coincidencia de los objetivos generales, se encuentra en un marco epistemológico común:

"...todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias

sociales... Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales”

La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular.

Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de, toda sistematización, se funda en una epistemología dialéctica."

5 Pese a lo anterior, las fuentes principales de *diferenciación* se encuentran en:

- Los objetivos específicos que se persiguen prioritariamente con la sistematización; es decir, si se sistematiza:
 - *para* favorecer el intercambio de experiencias; o
 - *para* tener una mejor comprensión del equipo sobre su propio trabajo; o
 - *para* adquirir conocimientos teóricos a partir de la práctica; o
 - *para* mejorar la práctica.
- El objeto concreto que se sistematizará; o sea, si lo que se quiere sistematizar es fundamentalmente:
 - la práctica de los educadores; o
 - la práctica de los grupos populares; o
 - la relación entre educadores y educandos.

Asimismo, la diferencia dependerá de si se busca abarcar el conjunto prácticas y relaciones o, por el contrario, sólo un aspecto central de esa práctica.

Finalmente, el trabajo en mención ubica la debilidad principal en la mayoría de propuestas de sistematización: la *metodológica*. Coincidió en calificar este aspecto decisivo como el principal obstáculo con el cual los educadores populares y promotores sociales nos encontramos cuando queremos sistematizar.

Y es que el tema de la metodología, en realidad, tiene que ver con un conjunto de elementos teóricos y prácticos que se “entrecruzan” cuando pretendemos ejecutar una propuesta de sistematización: la concepción (del proceso de conocimiento, del proceso social, de lo que es sistematizar), las categorías que se utilizan (para el ordenamiento o la interpretación de la experiencia), la secuencia lógica de pasos o momentos previstos, las técnicas y procedimientos operativos de cada paso, etc.

Lo que busca mucha gente en cuanto a método, es una "receta" que pueda aplicar fácil y rápidamente a cualquier experiencia, en cualquier contexto. Se piensa que los asuntos de método se refieren simplemente a una lista de pasos o tareas que han de seguirse.

No es común que se reconozca la complejidad de lo *metodológico* en su sentido *más profundo*: que implica sustentar teóricamente y organizar de forma rigurosa una determinada secuencia de momentos que sea coherente con una fundamentación teórico-filosófica y que se ejecute de forma creadora (de acuerdo con las características de cada experiencia y las particularidades del contexto).

Las diferencias de método que encontramos en las distintas propuestas de sistematización, tienen precisamente que ver con todo ello; con diferencias de concepción, de objetivos previstos, de objetos que se proponen sistematizar, y de experiencias prácticas de quienes formulan las propuestas.

Definitivamente, lo metodológico es un aspecto fundamental sobre el que hay que avanzar, siguiendo la experiencia acumulada en estos "encuentros y desencuentros".

Actividades a realizar:

- 1. Elabora un mapa conceptual en el que relaciones los principales conceptos del tema, tanto en forma jerárquica-vertical, como en sus relaciones horizontales.*
- 2. Identifica qué tipo de experiencias en las que trabajas podrían ser sistematizadas, qué se ganaría con sistematizarlas.*
- 3. Discute los principales encuentros y desencuentros existentes en cuanto a cómo se entiende la Sistematización.*

UNIDAD III: QUÉ ES SISTEMATIZAR

Orientación del estudio: En esta unidad podrás adentrarte en la complejidad que significa sistematizar. En el tema encontrarás las distintas vetas de la sistematización que es necesario tomar en cuenta al realizar una sistematización.

JARA, O. (1994) *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica. (Adaptación)

1. Primera aproximación: la experiencia

Partamos de la siguiente consideración básica: cuando hablamos de sistematización estamos hablando de un ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas. En nuestro caso, vamos a referirnos normalmente a experiencias de educación popular, organización popular o promoción social.

Estas experiencias son procesos sociales *dinámicos*: en permanente cambio y movimiento. Son también procesos sociales *complejos*, en los que se interrelacionan, de forma contradictoria, un conjunto de factores objetivos y subjetivos:

- las condiciones del contexto en que se desenvuelven;
- situaciones particulares a las que enfrentarse;
- acciones intencionadas que buscan lograr determinados fines;
- percepciones, interpretaciones e intenciones de los distintos sujetos que intervienen en ellos;
- resultados esperados o inesperados que van surgiendo;
- relaciones y reacciones entre las personas que participan.

Son procesos particulares, además, que *hacen parte de una práctica social e histórica más general* igualmente dinámica, compleja y contradictoria.

Estamos hablando, pues, de experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza acumulada de elementos que, en cada caso, representan procesos inéditos e irrepetibles. De allí que sea tan apasionante, como exigente, la tarea, de comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas.

Como dice Alfonso Ibáñez:

"...las prácticas de educación popular buscan insertarse en los procesos sociales y organizativos de la población, con vistas a la resolución de sus problemas, necesidades y aspiraciones, en un contexto bien determinado. En cualquier caso, se ponen en marcha o se impulsan, procesos sociales de acción consciente y organizada, por medio de una reflexión crítica de su situación, que permita modificarla en el sentido del proyecto histórico popular. Ello conduce, normalmente, a la elaboración de estrategias político-pedagógicas de intervención, en función del apoyo y potenciación del protagonismo de los distintos sujetos populares".

Estamos, entonces, ante experiencias de la realidad que son susceptibles de ser entendidas y, por tanto, sistematizadas de manera dialéctica. Esas experiencias de educación popular, o de promoción en general, pueden ser leídas o comprendidas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en un movimiento propio y constante... Además, estas experiencias, estos procesos sociales, organizativos y culturales muy específicos, están a su vez en relación con otros procesos de la realidad que poseen características similares..."

Este punto de partida es el que nos permite aproximarnos a la sistematización desde lo que la misma riqueza de las experiencias demanda que se haga: apropiarse de la experiencia vivida y dar cuenta de ella, compartiendo con otros lo aprendido.

2. Segunda aproximación: el concepto de sistematización.

Es ya un lugar común entender la sistematización como una reflexión sobre la experiencia. Sin embargo, es evidente que no toda reflexión sobre una experiencia podría ser calificada de "sistematización". Como vimos en el acápite anterior, algunos autores enfatizan unos elementos más que otros, de acuerdo con los objetivos u objeto de sistematización que se planteen.

Por ejemplo, hay quienes ponen el acento en la reconstrucción ordenada de la experiencia:

"Con este concepto se alude a un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. Como la experiencia involucra a diversos actores, la sistematización intenta dilucidar también el sentido o el significado que el proceso ha tenido para los actores participantes en ella."

Mientras que otros autores acentúan su carácter de proceso productor de conocimientos:

"Entendemos la sistematización como un proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un primer nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica (...) y sirve a objetivos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña(...); de otra parte(...), aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirla en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad."

Otros van a poner énfasis en que sistematizar implica conceptualizar la práctica, para darle coherencia a todos sus elementos:

"Uno de los propósitos principales de la sistematización es la conceptualización de la práctica (...), para poner en orden todos los elementos que intervienen en ella; no un orden cualquiera, sino que

organice el quehacer, que le dé cuerpo, que lo articule en un todo, en que cada una de sus partes ubique su razón de ser, sus potencialidades y sus limitaciones (...); una 'puesta en sistema' del quehacer, en la búsqueda de coherencia entre lo que se pretende y lo que se hace."

Otros resaltan el hecho de que la sistematización es un proceso participativo:

"En la Educación Popular, la sistematización es una especie particular de creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, desde y para la acción de transformación, entendida como la construcción de la capacidad protagónica del pueblo."

Coincidiendo básicamente con los elementos que aportan estos distintos abordajes, pensamos que aún hace falta precisar más lo que es propio del tipo de reflexión o conceptualización que realiza la sistematización. ¿Qué es lo que la diferencia de otro tipo de reflexiones que se realizan a partir de la práctica y tienen, igualmente, intención de teorizar sobre ella para transformarla? Parece que lo más característico y propio de la reflexión sistematizadora sería el que ella *busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias*, algo así como meterse "por dentro" de esos procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría.

Sintetizando esta característica esencial y propia, podríamos aventurarnos a afirmar que:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

Esta afirmación básica, contiene sintéticamente varias afirmaciones particulares:

- Define la sistematización como interpretación crítica, es decir, como el resultado de todo un esfuerzo por comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas.
- Señala que esta interpretación sólo es posible si previamente se ha ordenado y reconstruido el proceso vivido en esas experiencias.
- Es una interpretación que se caracteriza por descubrir la lógica con la que ese proceso se lleva a cabo, cuáles son los factores que intervienen en él y las relaciones entre ellos.

A partir de esas afirmaciones centrales, podríamos añadir otras características importantes de la sistematización:

- La sistematización de una experiencia produce un nuevo conocimiento, un primer nivel de conceptualización a partir de la práctica concreta, que a la vez que posibilita su comprensión, apunta a trascenderla, a ir más allá de ella misma. En este sentido, nos permite abstraer lo que estamos haciendo en cada caso particular y encontrar un terreno fértil donde la generalización es posible.
- La sistematización, al reconstruir el proceso de la práctica, identificar sus elementos, clasificarlos y reordenarlos, nos hace objetivar lo vivido, "hacer un alto para tomar distancia" de lo que hemos experimentado vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de- transformación.
- La sistematización pone en orden conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia. Asimismo, explicita intuiciones, intenciones y vivencias acumuladas a lo largo del proceso. Al sistematizar, las personas recuperan de manera ordenada lo que *ya saben* sobre su experiencia, descubren lo que *aún no saben* acerca de ella, pero también se les revela lo que *"aún no saben que ya sabían"*.
- Al sistematizar no sólo se pone atención a los acontecimientos, a su comportamiento y evolución, sino también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellos. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean discutidas, compartidas y confrontadas.

Estas características básicas, creemos que perfilan una concepción de sistematización que no se confunde con otros procesos de reflexión, estudio o comunicación de experiencias. En este sentido, creemos que vale la pena reafirmar explícitamente que sistematizar no es:

- *Narrar* experiencias (aunque el testimonio pueda ser útil para sistematizar, se debe ir mucho más allá de la narración).
- *Describir* procesos (porque, aunque sea necesario hacerlo, se requiere pasar del nivel descriptivo al interpretativo).
- *Clasificar* experiencias por categorías comunes (esto podría ser una actividad que ayude al ordenamiento, pero no agota la necesidad de interpretar el proceso).
- *Ordena y tabular* información sobre experiencias (igual que en el caso anterior).
- Hacer una disertación teórica *ejemplificando* con algunas referencias prácticas (porque no sería una conceptualización surgida de la interpretación de esos procesos).

Concebida del modo que proponemos, la sistematización se sitúa en un camino intermedio entre la descripción y la teoría, un terreno por el cual tenemos poca costumbre de transitar. La tendencia a contar anecdóticamente, experiencias vividas, a encasillar procesos originales en esquemas rígidos preestablecidos o a echar discursos abstractos con el pretexto de alguna referencia ocasional a experiencias de campo, atentan contra el modo de pensar dinámico, riguroso, procesual, crítico y creativo que es indispensable para realmente "sistematizar".

Muchas aproximaciones al concepto de sistematización no lo abordan desde la precisión de sus características esenciales, sino desde los objetivos que se propone, las utilidades que brinda o los procedimientos que aplica. Nosotros hemos querido aportar a la construcción del concepto de sistematización desde los puntos de confluencia de muchos planteamientos diferentes, tratando de ir un poco más allá. Esperamos que ello sirva de incentivo a otros, para continuar profundizando, en el debate fraterno, esta tarea de conceptualización, la cual seguramente sólo será posible si avanzamos también en nuestras prácticas.

Continuemos ahora, en esa misma línea, buscando precisar dos aspectos complementarios que son de suma importancia y cuyo abordaje suscita mucho interés en educadores y promotores: a) para qué sirve la sistematización y b) cuáles son sus diferencias con la investigación y la evaluación.

Actividades de Aprendizaje:

- 1. Elabora una red conceptual en la que relaciones todos los elementos componentes de una Sistematización.*
- 2. Describe cada uno de los elementos que han de formar parte de una sistematización.*
- 3. Elabora tu propia definición de Sistematización.*
- 4. Señala tres temáticas, según tu experiencia, que podrían ser sistematizadas, argumentando las razones que te mueven a seleccionarl*

UNIDAD IV: PARA QUÉ SIRVE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Orientación del tema: Al estudiar esta temática podrás comprender para qué sirve realizar sistematización de experiencias, cuáles son sus beneficios institucionales y de crecimiento personal. Sus múltiples beneficios tienen que ver con ámbitos diversos: por una parte, con los aportes que brinda al conocimiento científico de la realidad, por otra, el mejoramiento de las prácticas institucionales y la innovación de la misma, y en otro orden, la transformación en las concepciones y prácticas de los sujetos que intervienen en las experiencias objeto de sistematización.

JARA, O. (1994) *Para Sistematizar Experiencias*. Costa Rica. (Adaptación)

1. Introducción

Habiendo ubicado características esenciales que definen, desde nuestro punto de vista, lo que es un proceso de sistematización, pasemos ahora a señalar algunas de sus múltiples posibilidades de utilización en los trabajos de educación, promoción y organización popular.

Una primera afirmación elemental, es que *siempre sistematizamos para algo*. No tiene sentido sistematizar por sistematizar, por "hacer una sistematización", y punto. La sistematización es siempre un *medió* en función de determinados objetivos que la orientan y le dan sentido. Es decir, emir, en función de una *utilidad concreta* que le vamos a dar, en relación con las experiencias que estamos realizando.

Toda sistematización tiene dos componentes básicos a los cuales podemos asignar una determinada utilidad: El proceso de sistematización y el y producto (o productos) de La sistematización. Ambos componentes están íntimamente relacionados, pero es importante diferenciarlos, sobre todo a la hora de definir la utilidad que esperamos obtener de ellos.

En términos muy sintéticos, podríamos resumir las múltiples posibilidades y utilidades de la sistematización, en que sirve *para*:

- Tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica.
- Compartir con otras prácticas similares, las enseñanzas surgidas de la experiencia.
- Aportar a la reflexión teórica (y en general a la construcción de teoría), conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.

2. Comprender y mejorar nuestra propia práctica:

La sistematización posibilita comprender cómo se desarrolló la experiencia, *por qué se dio precisamente de esta manera y izo de otra*; da cuenta de cuáles fueron los cambios que se produjeron, cómo se produjeron y por qué se produjeron.

A diferencia de otros esfuerzos reflexivos, la sistematización permite entender *la relación entre las distintas etapas de un proceso*: qué elementos han sido más determinantes que otros y por qué, y cuáles han sido los momentos significativos que marcan el devenir de una experiencia y que le han dado determinados giros a su puesta en práctica.

Sistematizar permite, así, diferenciar los elementos constantes de los ocasionales; los que quedaron sin continuidad en el trayecto, los que incidieron en la creación de nuevas pistas y líneas de trabajo, los que expresan vacíos que se han ido arrastrando recurrentemente. Asimismo, permite determinar los momentos de surgimiento, de consolidación, de desarrollo, de ruptura, etc., dentro del proceso, y cómo los distintos factores se han comportado, en cada uno de ellos.

En este sentido, la sistematización posibilita entender la lógica de las relaciones y contradicciones entre los distintos elementos, ubicando *coherencias e incoherencias*: por ejemplo, entre la dinámica del proceso particular que nosotros realizamos y los desafíos que la dinámica social general había colocado para nuestras prácticas. "La ubicación de las etapas por las que una organización o institución ha pasado, cobra sentido en la medida en que se vayan estableciendo las relaciones y las consecuentes adecuaciones de los proyectos en función del desarrollo de los procesos de transformación social. En el caso de un centro de apoyo al movimiento popular, se tendría que ver cómo se ha dado la evolución de sus programas respecto a los diferentes momentos y coyunturas políticas que las organizaciones a las cuales se apoya han ido atravesando".

Ahora bien, todo esto sólo tiene sentido en la medida en que nos ayuda a entender *cómo hemos llegado al momento en que estamos*; es decir, explicarnos nuestra propia trayectoria, no para reconstruir el pasado por reconstruirlo, sino para poder *comprender mejor nuestro presente*, ubicando -desde la trayectoria acumulada- los elementos, características, contradicciones y desafíos de la etapa actual en que nos encontramos.

Evidentemente que llegados a este punto, la derivación lógica de una reflexión de tal naturaleza, sólo puede ser una: obtener conclusiones que sirvan para mejorar la práctica, para hacerla más coherente en el futuro; para superar sus vacíos, reafirmar los puntos fuertes, insistir en los factores cuyo comportamiento ha demostrado que son "sinérgicos" y para no repetir lo que una y otra vez ha sido factor de debilidad o desgaste.

Como dicen las compañeras *del Taller de sistematización CEAAL- Perú*:

"La sistematización permite, al reflexionar, cuestionar, confrontar la propia práctica, superar el activismo, la repetición rutinaria de ciertos procedimientos, la pérdida de perspectivas en relación al sentido de nuestra práctica. En esa medida, es un buen instrumento para mejorar la intervención."

En síntesis, el proceso de sistematización permite *pensar en lo que se hace*, el producto de ella ayuda a *hacer las cosas pensadas*.

3. Extraer sus enseñanzas y compartirlas

Cada experiencia de educación, promoción y organización popular, es única e irrepetible; pero eso no significa que se puedan entender y mantener aisladas, cada una dentro de su "propia verdad". Cualquier práctica social transformadora tiene intenciones, apuestas, desarrollos y resultados que definitivamente sirven de inspiración, iluminación o advertencia a otras prácticas similares.

Los grandes propósitos de estas experiencias, son generalmente confluyentes o, por lo menos, no antagónicos. Extraer las enseñanzas de la propia experiencia, para compartirlas con otros, debería ser siempre una línea priorizada de trabajo entre los que hacemos educación o promoción popular. De la misma manera que, al revés, estar atentos para conocer y aprender de la experiencia de otros, debería ser una actitud permanente entre quienes no creemos tener verdades definitivas ni estar poniendo en marcha prácticas perfectas. *Aprender y compartir* son, así, dos verbos indisolubles del ejercicio de sistematizar.

Y aquí reside, justamente, un aporte irremplazable de la sistematización, entendida en el sentido que estamos reafirmando: poder realizar una confrontación entre experiencias diferentes, basada en el *intercambio de aprendizajes*, de valoraciones cualitativas con respecto a la lógica y elementos presentes en los procesos que experimentamos.

Esto significa superar el intercambio descriptivo o narrativo de las experiencias, del cual poco se puede sacar, salvo el conocer cómo ellas están realizándose. El relato puramente anecdótico, generalmente lineal y cronológico, puede ser ilustrativo y, si está bien contado, puede ser hasta apasionante, *pero* es un desperdicio si no conlleva una explicitación de sus enseñanzas, lo que lo haría "compartible"

Evidentemente, con la sistematización no se trata de llegar a *comparar* experiencias, ni menos se trata de ver cuál pudiera ser "mejor" que otras. Se trata de compartir críticamente *aquellos resultados que surgen de la interpretación de los procesos*; de colocar sobre el tapete de la reflexión colectiva los aportes y enseñanzas que se aprenden desde lo que cada quien ha vivido de forma particular.

Esto produce una plataforma de abordaje para el encuentro entre nuestras prácticas y para la profundización teórica, radicalmente distinta, cualitativamente superior. Crea un nuevo punto de partida, que, siendo ahora común y colectivo, puede llegar a plantearse preguntas de un grado de complejidad mayor, de un nivel más profundo de abstracción, donde las confluencias y las diferencias entre las prácticas individuales cobran un nuevo sentido y adquieren un valor explicativo más relevante.

Con esta perspectiva, la sistematización aporta también al intercambio de experiencias, posibilidades que van mucho más allá que lo que puede brindar una clasificación ordenada de experiencias diversas, que las agrupe y compare de acuerdo con determinadas características comunes: sus objetivos, metodología, opción teórica, ámbito de acción, temas o sujetos prioritarios.

Con la visión que proponemos, no pretendemos catalogar "desde fuera" las experiencias, enfatizando en lo que se parecen, sino relacionarlas en un nivel de reflexión crítica, donde lo distinto aporta tanto o más que lo semejante a la búsqueda de respuestas de fondo ante las mismas preguntas. Por ejemplo:

Pocas cosas similares podríamos encontrar entre una experiencia de educación popular que se realizaba en la misma época en Colomoncagua, un campo de refugiados salvadoreños de origen campesino en Honduras, promoviendo la salud comunitaria y enfrentando el trauma de la guerra y el exilio, y una experiencia de educación popular con obreros metalúrgicos en el municipio de Sao Bernardo do Campo, de Brasil, que, en medio de un ascenso de huelgas, promovía la incorporación a la lucha por las elecciones presidenciales directas. Difícilmente aparecerían juntas en una clasificación. La narración de lo que sucedió en uno u otro lugar no pasaría de ser una información interesante. Sin embargo, la apropiación de los procesos vividos permitiría encontrar una fuente de intercambio riquísima en tomo al reconocimiento de los factores que estaban -en cada caso- facilitando o dificultando la organización desde la base; o en el rol decisivo que podría estar jugando la formación de educadores surgidos de la propia población; o de qué manera la producción de materiales educativos demostró ser útil o no para el logro de los objetivos; o cuáles fueron las relaciones entre diligencia y base en las distintas etapas; o qué importancia tuvo, a lo largo del proceso, la vinculación con otros sectores y organizaciones; o qué elementos permitieron vincular las necesidades inmediatas con las perspectivas políticas de largo plazo...

Por supuesto que para superar el nivel descriptivo hace falta un instrumental metodológico específico, pero eso será materia que veremos más adelante.

Concluyamos este segundo punto, señalando un aspecto más, que se deduce de todo lo anterior: para que la sistematización sirva, efectivamente, para el intercambio de aprendizajes, será necesario no sólo interpretar las experiencias, sino además hacerla comunicable.

Es decir, será necesario estructurar un *producto* con los resultados obtenidos en el *proceso* de sistematización, de forma tal que permita a otros acercarse adecuadamente a su comprensión y compartir sus enseñanzas, lo cual no siempre es fácil. Los productos pueden ser muy variados, pero lo importante ahora es resaltar que deben ser pensados con vistas a generar un proceso de comunicación *viva y retroalimentadora entre las experiencias*.

¿Qué significa eso? Que debemos entender el *intercambio* entre experiencias, no en su sentido elemental de "conocerse unas a otras", sino en el sentido de confrontar los mutuos aprendizajes que obtenemos de ellas, de tal modo que nos permita mirar nuestras propias experiencias con nuevos ojos. Aquí podríamos distinguir hasta tres momentos:

1. La sistematización (como dijimos líneas arriba), es un "proceso que nos permite "objetivar" lo vivido.
2. Al tener que dar cuenta de nuestra práctica, nos vemos obligados a exponer ante otros un producto que la comunique, lo que significa realizar una "segunda objetivación". Normalmente, este hecho nos permite comprender aún mejor las

enseñanzas obtenidas o darnos cuenta de algunos vacíos de interpretación que sólo se hacen evidentes cuando buscamos explicarlos.

3. Al intentar apropiarnos de los aprendizajes de otras prácticas, los relacionaremos necesariamente con la nuestra, poniendo en confrontación crítica los aspectos comunes y los diferentes. Se realiza así una "tercera objetivación" de nuestra propia experiencia, gracias los aportes que nos suscitan las experiencias ajenas.

Siguiendo este proceso, definitivamente no vamos a seguir viendo nuestra práctica con los mismos ojos. Por el contrario, dialécticamente *reafirmaremos* posiciones que teníamos anteriormente gracias a los nuevos elementos que hemos incorporado, o ellos harán que *modifiquemos* en todo o en parte nuestras apreciaciones iniciales. Esto hará que tengamos criterios orientadores válidos que permitan transformar y mejorar nuestras propias prácticas e insertarlas dentro de un proceso colectivo que las trasciende y, por tanto, les da sentido histórico.

Por todo lo señalado en este acápite, podemos concluir en que este intercambio vivo y retroalimentador, esta confrontación crítica, esta dimensión comunicativa, no puede considerarse un aspecto secundario u optativo, sino un aspecto sustancial de la sistematización. Por supuesto, esto es válido no sólo para mejorar la propia práctica, sino también para contribuir a la construcción teórica.

4. Sirve de base para la teorización y la generalización

Esta utilidad de la sistematización es, sin duda, la más compleja de lograr y la que requiere mayor profundización. En el capítulo quinto intentaremos abordar este desafío, desde la perspectiva de una Concepción Metodológica Dialéctica. Baste por ahora señalar, de modo general e introductorio, algunas consideraciones básicas sobre cómo puede servir la sistematización a estos propósitos.

Para transformar la realidad, hay que comprenderla. Ello nos plantea el reto de producir conocimientos a partir de nuestra inserción concreta y cotidiana en procesos sociales específicos que *hacen parte* de esta realidad.¹⁵ Si nuestra inserción se da principalmente a través de procesos de educación, promoción y organización popular, tenemos allí un excelente punto de partida, precisamente por la riqueza y multidimensionalidad de estas experiencias; Ellas constituyen una Mente para aportar elementos no tomados normalmente en cuenta por las ciencias sociales:

"Las prácticas de promoción y educación popular se realizan en los espacios particulares, inciden en las dimensiones cotidianas de la vida de los sectores populares. Esa dimensión ha sido poco estudiada por las ciencias sociales, que han privilegiado el conocimiento de lo general, de lo 'macro'. La sistematización representa un aporte a la producción de conocimiento desde y sobre lo particular y lo cotidiano, enriqueciendo, confrontando y cuestionando el conocimiento existente sobre esos procesos sociales, para que sea cada vez más adecuado a las condiciones rápidamente cambiantes de la realidad en nuestros países"

El ejercicio de sistematizar, es un ejercicio claramente teórico; es un esfuerzo riguroso que formula categorías, clasifica y ordena elementos empíricos; hace análisis y síntesis, inducción y deducción; obtiene conclusiones y las formula como pautas para su verificación práctica. La sistematización relaciona los procesos inmediatos con su

contexto, confronta el quehacer práctico con los supuestos teóricos que lo inspiran. Asimismo, el proceso de sistematización se sustenta en una fundamentación teórica y filosófica sobre el conocimiento y sobre la realidad histórico-social.

La sistematización crea nuevos conocimientos; pero, en la medida en que su objeto de conocimiento son los procesos y su dinámica, permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre *el cambio* en los procesos.

"Se trata no sólo de entender situaciones, procesos o estructuras sociales, sino que, en lo fundamental, conocer cómo se producen nuevas situaciones y procesos que pueden incidir en el cambio de ciertas estructuras"

Con base en estas características propias, como ejercicio teórico que permite crear conocimientos desde lo cotidiano y explicarse los factores de cambio en los procesos, es que la sistematización puede contribuir de forma decisiva a la recreación y a la construcción de teoría, dinamizando dialécticamente la relación entre el conocimiento teórico ya existente, como expresión del saber acumulado, y los nuevos conocimientos que surgen de nuevas situaciones y procesos. Las integrantes del *Taller de sistematización CEAAL-Perú* han formulado este desafío de manera muy nítida:

"... la sistematización, como actividad de producción de conocimientos desde la práctica, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad. Es así que la sistematización produce una 'reconceptualización' mediante la cual las concepciones teóricas vigentes son redefinidas desde la práctica, desde los nuevos conocimientos que se elaboran al reflexionar sobre la acción. Estos nuevos conocimientos serán luego difundidos y, a su vez, confrontados con otras experiencias, en un proceso en espiral, flexible y dinámico, donde lo aprendido es siempre base para nuevos conocimientos. Así, la sistematización y la socialización del nuevo saber producido mediante ella (...), irá conformando un cuerpo de conocimientos, producto de la práctica, que estará en condiciones de confrontarse con la elaboración teórica actualmente existente"

En definitiva, la sistematización permite incentivar un *diálogo entre saberes*: una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos que se alimentan mutuamente. Esta es quizás una de las tareas privilegiadas de la educación popular, lo que reafirma la importancia fundamental de sistematizar nuestras experiencias, no sólo por las posibilidades que tiene, sino por la responsabilidad que implica para nosotros, educadores y educadoras populares.

Lo anterior tiene como consecuencia el que en el trabajo de educación popular se tenga que emprender con igual rigurosidad el esfuerzo por aprender y conceptualizar desde la práctica (lo que vendría a ser característico de la sistematización), como el esfuerzo por conocer y dominar las categorías y los términos en que se establece el debate teórico actual.

Por último, no podemos dejar de señalar que todo lo expresado en este acápite, coloca a la sistematización como un factor indispensable y *privilegiado para nuestra propia formación*. Nuestras experiencias se convierten, gracias a ella, en la fuente más

importante de aprendizaje teórico-práctico que tenemos: para comprender y mejorar nuestras prácticas, para extraer sus enseñanzas y compartirlas con otros, para contribuir a la construcción de una teoría que responda a la realidad y, por tanto, permita encumbra nuestra práctica a su transformación.

Concebida así, la sistematización no puede ser un hecho puntual, sino permanente, y debe, por consiguiente, ser realizada por los propios educadores, promotores, dirigentes y sectores populares que comprometemos nuestra vida cotidianamente en estos procesos.

Actividades de Aprendizaje:

- 1. Extrae del contenido los principales beneficios que se logran a partir de la sistematización, y elabora un esquema con ellos, estableciendo redes de relaciones en los mismos.*
- 2. En el caso de la institución en que laboras, cuáles podrían ser algunas experiencias que se desarrollan que podrían ser objeto de sistematización.*
- 3. Enumera los principales beneficios que tu institución podría obtener al sistematizar estas experiencias.*
- 4. Al nivel de los sujetos que participan en dichas experiencias, ¿qué beneficios prevés que podrían obtener?*
- 5. ¿Crees que estas sistematizaciones podrían aportar nuevos conocimientos científicos de la realidad? ¿Cuáles serían estos?*

UNIDAD V: CONFLUENCIAS Y DIFERENCIAS ENTRE SISTEMATIZACIÓN, INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN

Orientación del tema: En esta temática podrás diferenciar cuáles son las características específicas de la Sistematización y sus relaciones con la Investigación y la Evaluación. Si bien estas dos últimas funciones suelen realizarse más a menudo, la primera actividad no es común aún en las instituciones. Es importante que fijas la atención en aquello que diferencia a la Sistematización de las otras funciones. La temática, en su segunda parte, también aborda cuál es el problema central en la concepción de teoría y práctica, y cómo la Sistematización trata de acortar el camino entre ellas.

JARA, O.(1994) Para Sistematizar Experiencias. Costa Rica.(Adaptación)

1. Introducción

Una de las dificultades más frecuentes que tenemos para precisar en qué consiste específicamente la sistematización, es la indefinición de las fronteras y zonas comunes entre ésta, la evaluación y la investigación social. Siendo una causa de entrapamiento, puede, sin embargo, convertirse en una fuente de avances importantes si logramos encontrar algunas pistas clarificadoras.

Partamos señalando que estas tres actividades son como hermanas de una misma familia. Afirmemos, pues, que todas contribuyen al mismo propósito general de conocer la realidad para transformarla y que las tres se sitúan en el terreno del conocimiento.

Un segundo elemento que debemos considerar, es que todas ellas se alimentan mutuamente y las tres son indispensables. No podemos prescindir de ninguna, si queremos avanzar ante los desafíos teóricos y prácticos que nos plantean los trabajos de educación, promoción y organización popular.

Una tercera aproximación nos lleva a ubicar sus particularidades: el aporte específico de cada una al propósito común:

- La *evaluación*, al igual que la sistematización, representa un primer nivel de elaboración conceptual, y también tiene como objeto de conocimiento la práctica directa de los sujetos que la realizan, su práctica inmediata. Pero su propósito no es realizar una interpretación de la lógica del proceso vivido, sino fundamentalmente *medir los resultados obtenidos por las experiencias, confrontándolos con el diagnóstico inicial y los objetivos y metas que se habían propuesto*. Esta medición no es solamente *cuantitativa*, sino que debe aspirar a ubicar los cambios *cualitativos* que produjo la experiencia.

- Tanto la evaluación como la sistematización suponen realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica; pero mientras la sistematización se centra en las dinámicas de los procesos, *la evaluación pone más énfasis en los resultados*. Desde su aporte particular, ambos ejercicios se convierten en *factores integrantes de nuestra propia formación*.
- La evaluación debe, por ello, considerarse un hecho educativo, útil para todos quienes participan de la experiencia, y no como una tarea formal que hace un simple balance entre costos y beneficios. Al igual que la sistematización, la evaluación debe llegar a conclusiones prácticas y ambas *deben retroalimentarse mutuamente* con el fin de confluir en su propósito común: mejorar nuestros trabajos.
- Si no evaluamos ni sistematizamos, estamos dejando de lado la más importante fuente de aprendizaje y de formación de nosotros mismos: nuestras propias experiencias. En este sentido, no creemos que necesariamente haya primero que evaluar y luego sistematizar, o al revés. Lo importante es que hagamos las dos cosas: que evaluemos y sistematicemos, y que relacionemos permanentemente los resultados de ambos procesos.
- Este primer nivel de conceptualización al que llegamos por medio de la evaluación y la sistematización, es la base *para* un proceso de teorización más amplio y más profundo. Para pasar a otros niveles, es necesario relacionar el conocimiento producido a partir de prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las teorías existentes.
- La *investigación* (cuyo objeto no se limita a la propia experiencia, sino que puede abarcar múltiples fenómenos, procesos y estructuras) es un ejercicio que genera conocimiento científico, y éste se caracteriza porque "se basa en un cuerpo teórico entendido como un conjunto de leyes fundamentales que procuran comprender y explicar los movimientos y contradicciones inherentes de la sociedad, el cual es confrontado y enriquecido con el conocimiento obtenido en forma sistemática. Se adquiere mediante formas metódicas. Los resultados así logrados se pueden refrendar y comparar. Los productos de conocimiento se incorporan a un sistema que se enriquece y perfecciona".
- La investigación social realiza un ejercicio teórico que nos permite una comprensión de las determinaciones más profundas y esenciales de la realidad histórico-social. La investigación enriquece la interpretación de la práctica directa que realiza la sistematización, con nuevos elementos teóricos, *permitiendo un grado de abstracción y generalización mayor*.
- Al igual que sucede con la evaluación, la investigación y la sistematización se deben retroalimentar mutuamente, cada una aportando lo que le es propio. Cada una constituye una manera particular de aproximarse al conocimiento de la realidad y cada una es insustituible. No debemos confundirlas, pero tampoco contraponerlas, como si una anulara a la otra. Postulamos la importancia fundamental de ambas. Por eso, así como reconocemos la urgente necesidad de impulsar la sistematización en los proyectos de educación, promoción y organización popular, debemos reafirmar la no menos importante necesidad de impulsar la Investigación.'

En la ubicación de las zonas comunes y diferentes de estos tres esfuerzos reside la "piedra de toque" que permite realmente avanzar hacia una definición precisa del concepto y el rol de la sistematización.

Nuestra principal preocupación, sin embargo, debería estar centrada en cómo incorporar de manera *efectiva, viable y permanente*, procesos y productos de evaluación, investigación y sistematización en nuestros trabajos cotidianos, en la dinámica de nuestras instituciones y organizaciones. En esta tarea, seguramente encontraremos formas creativas de articulación práctica entre ellas, donde más importante que descubrir las barreras que las separan, será el poner en funcionamiento los "vasos comunicantes" entre ellas. En la práctica, seguramente nos encontraremos, incluso, con momentos o actividades en los cuales la diferenciación no será tajante y, además, no tendrá mayor sentido preocuparse por ello.

2. Replantear un Problema de fondo entre la Teoría y la Práctica

El matemático Ta, trazó una figura muy irregular e invitó a sus alumnos a calcular su superficie. Los alumnos dividieron la figura en triángulos, círculos y otras figuras de superficie calculable, pero ninguno pudo obtener la superficie con exactitud.

*Entonces el maestro Ta tomó una tijera, recortó la figura, la colocó sobre uno de los platillos de una balanza, la pesó y colocó sobre el otro platillo un rectángulo fácilmente calculable. Luego fue recortando el rectángulo hasta que los platillos se equilibraron Me-Ti lo calificó de dialéctico, porque -a diferencia de sus alumnos, que sólo comparaban figura con figura- había considerado la figura a calcular, como un trozo de papel con un peso (y de esa manera había resuelto el problema como un problema real, sin tener en cuenta las reglas) (Bertolt Brecht: *Meti*, el libro de las mutaciones)*

Hemos afirmado en los capítulos anteriores, que la sistematización se sitúa en el difícil y poco transitado camino intermedio entre la descripción de una experiencia y la reflexión teórica; que la sistematización es un primer nivel de conceptualización, y que pretende aportar a mejorar la propia experiencia y, a la vez, a enriquecer la teoría. ¿En qué se fundamentan todas estas posibilidades? ¿Qué permitiría que una reflexión sobre una experiencia específica pueda aspirar a contribuir a la construcción teórica? ¿Cuáles serían las características que debería tener para que, efectivamente, esto sea posible? Trataremos en este capítulo de abordar estas interrogantes desde una *Concepción Metodológica Dialéctica*."

2.1. Una Concepción Metodológica Dialéctica

Desde las experiencias de educación popular mucho se ha escrito sobre la metodología dialéctica, sin embargo, debemos reconocer que, siendo un tema complejo, existe un riesgo grande de simplificarlo y esquematizarlo, hasta el punto de que, para muchos educadores populares, la concepción dialéctica ha quedado reducida a la "aplicación" mecánica y superficial de tres "*pasos*" en las actividades de formación, a los que se les llama liviana y fácilmente "práctica-teoría-práctica".

La Concepción Metodológica Dialéctica, es una manera de concebir la realidad, de aproximarse a ella para conocerla y de actuar sobre ella para transformarla. Es, por ello, una manera integral de pensar y de vivir: una filosofía.

La *Concepción Metodológica Dialéctica* entiende la realidad como proceso histórico. En este sentido, concibe la realidad como una *creación* de los seres humanos que, con nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, transformamos el mundo de la naturaleza y construimos la historia otorgándole un sentido.

La *Concepción Metodológica Dialéctica* entiende la realidad histórico-social como una totalidad: un todo integrado, en el que las partes (lo económico, social, político, cultural; lo individual, local, nacional, internacional; lo objetivo, lo subjetivo, etc.) no se pueden entender aisladamente, sino en su relación con el conjunto. Es una totalidad no vista como la suma aritmética de las partes, sino como *la articulación interna de todas sus múltiples relaciones*:

"Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (...). El principio metodológico de la investigación dialéctica de la realidad social es el punto de vista de la realidad concreta, que ante todo significa que cada fenómeno puede ser comprendido como elemento del todo (...). Esta interdependencia y mediación de la parte y del todo significa, al mismo tiempo, que los hechos aislados son abstracciones, elementos artificiosamente separados del conjunto, que únicamente mediante su acoplamiento al conjunto correspondiente adquieren veracidad y concreción..."

•

La *Concepción Metodológica Dialéctica* concibe la realidad en permanente movimiento: una realidad histórica siempre cambiante, nunca estática ni uniforme, debido a la *tensión* que ejercen incesantemente las contradicciones entre sus elementos. En todo proceso histórico, se generan tendencias contradictorias, cuya confrontación genera el cambio y el movimiento. El origen de las transformaciones se encuentra, así, *en el interior* de los propios procesos históricos, en cuyo seno se entabla una relación de oposición recíproca entre aspectos o polos contradictorios, que, al vincularse entre sí, tienden a excluirse mutuamente.

En cualquier proceso histórico existe siempre algún elemento fundamental (objetivo o subjetivo), que influye decisivamente en el desarrollo de los acontecimientos y que unifica de una determinada forma al resto de elementos integrantes. Sin embargo, esta tendencia no surge ni se mantiene de forma pasiva, sino precisamente como una opción que se impone sobre otras posibilidades, que, por tanto, son negadas por ella. Como los acontecimientos no se detienen, la tendencia dominante tiene que enfrentarse constantemente a nuevas condiciones y al surgimiento de otras opciones que, a su vez, niegan la que se impone actualmente. Esta relación de confrontación permanente entre opciones opuestas o distintas, origina el cambio continuo en los procesos históricos.

2.2. Los fenómenos sociales son creación histórica

Para la *Concepción Metodológica Dialéctica*, la realidad es, a la vez, una, cambiante y contradictoria, porque es histórica; porque es producto de la actividad transformadora,

creadora, de los seres humanos. En el devenir histórico de la humanidad, mundo existente y desafío por construir, los hombres y mujeres desarrollamos nuestras relaciones fundamentales: con la naturaleza, con las demás personas, con nosotros mismos. Y esas relaciones se expresan como fenómenos sociales.

Con una *Concepción Metodológica Dialéctica*, es absurdo acercarse a los fenómenos sociales como si fueran "cosas", como si fueran hechos estáticos o inmutables a los que podemos estudiar "desde afuera". Para la corriente positivista de las ciencias sociales, por el contrario, éste sería el ideal del conocimiento científico de la sociedad: estudiarla de la misma manera que las ciencias naturales estudian la naturaleza. De esta forma, según ellos, se tendría un conocimiento "objetivo", en el que se describe los fenómenos, se catalogan, se estudia su funcionamiento y sus reglas, se prevé su comportamiento y se encuentran formulas que los explican.

Los científicos positivistas, pretenden aislarse de los "hechos" sociales (vistos como cosas), liberarse de toda subjetividad, ser absolutamente imparciales y neutros, (por tanto, apolíticos), basarse sólo en lo empíricamente medible y verificable, para obtener conclusiones que expliquen el comportamiento de la "realidad" (o los pedazos de ella que se han separado de los demás para estudiarlos). No tiene sentido para ellos interrogarse por las causas profundas de los fenómenos, relacionarlos con la totalidad histórica, criticar el orden establecido, preguntarse si es posible cambiarlo por otro mejor, y menos plantearse el rol que les compete jugar a ellos mismos como personas en los procesos sociales.

2.3. **Somos sujetos y objetos de conocimiento y transformación**

Esta visión de "conocimiento científico de lo social", que separa el *sujeto* que conoce, del *objeto* por conocer; que aísla una parte del todo; que pretende eliminar cualquier juicio de valor, sensibilidad o emoción del análisis, porque le quitaría "objetividad" y "cientificidad", no es exclusiva de los científicos positivistas: mucha gente piensa que esa es la única forma de conocer válida y aceptable. Y, al igual que los discípulos no dialécticos del matemático Ta, se enredan en las formalidades, los esquemas vacíos, los discursos abstractos, sin poder entender los problemas reales, y -lo que es peor- sin hacer nada que contribuya a resolverlos.

Desde la perspectiva dialéctica, por el contrario, nos aproximamos a la comprensión de los fenómenos sociales, desde el interior de su dinámica, como sujetos partícipes en la construcción de la historia, totalmente implicados de forma activa en su proceso. Nuestra práctica particular, como individuos o grupos sociales (con nuestras acciones, sentimientos e interpretaciones), hace parte de esa práctica social e histórica de la humanidad. Somos protagonistas o víctimas de sus cambios y movimientos; somos, en última instancia, responsables de su devenir.

Por ello, no podemos aspirar simplemente a "describir" los fenómenos, y a "observar" sus comportamientos, sino que debemos proponernos *intuir y comprender* sus causas y relaciones, *identificar sus contradicciones profundas*, situar *honradamente nuestra práctica como parte de esas contradicciones*, y *llegar a imaginar y a emprender acciones tendientes a transformarla*. "Transformar la realidad", desde la perspectiva dialéctica, significa, por ello, transformarnos también a nosotros mismos como

personas, con nuestras ideas, sueños, voluntades y pasiones. Somos así -a la vez- sujetos y objetos de conocimiento y transformación.

2.4. **La unión entre teoría y práctica.**

De esta visión surge una comprensión *articulada* entre práctica y teoría: en cada proceso social se encuentran "conectados" de forma particular todos los hilos de relación con la práctica social e histórica. Pero estas relaciones no son visibles a la percepción inmediata: hace falta encontrarlas y Ubicar cada práctica en una visión de totalidad. Es la teoría la que nos permite realizar dicha interpretación. Pero la finalidad de este empeño no termina en la conclusión teórica. Es necesario volver nuevamente a la práctica, ahora sí con una comprensión integral y más profunda de los procesos y sus contradicciones, con el fin de darle sentido consciente a la práctica y orientarla en una perspectiva transformadora.

Esta visión de la realidad como totalidad histórica, contradictoria y cambiante, producto de la práctica transformadora de la humanidad, que exige un esfuerzo teórico-práctico de conocimiento y transformación, nos coloca ante los procesos sociales con una actitud fundamental: tener disposición creadora, tener la convicción de que lo que hoy existe no es la única realidad posible y que no tiene sentido proponerse conocer la realidad sólo para "constatar cómo es". Es necesario llegar a proponer *cómo queremos que sea*, qué realidad podría existir. Por ello, asumir una Concepción Metodológica Dialéctica, significa situarse ante la historia desde una posición profundamente crítica, cuestionadora y creadora, para enfrentar de forma activa y consciente los problemas como problemas reales (como el matemático Ta de nuestra cita inicial).

Veamos, a continuación, con más detalle, cómo se puede dar este proceso dialéctico que permita relacionar los fenómenos sociales que aparecen en la superficie de la realidad, con sus determinaciones más profundas que los conectan con la totalidad de los procesos históricos: "

2.5. **De la percepción viva al pensamiento abstracto**

Siempre percibimos la realidad en que vivimos, por medio de los sentidos. Esta es la primera forma de conocimiento y la primera fase en la formación de conceptos. Ella nos permite captar la *apariencia exterior* de las cosas y las situaciones.

Esta percepción no es un acto pasivo en el que la realidad "se nos mete" desde afuera, a través de los sentidos que estarían simplemente esperando recibir impresiones del mundo exterior. Es siempre un hecho activo, en el que intervienen elementos de nuestro pensamiento, nuestra memoria o nuestras emociones. La percepción de los fenómenos es, por ello, una "percepción viva" producto de nuestra implicación total como personas en los acontecimientos de la vida cotidiana.

Para pasar de la apariencia exterior de los hechos y situaciones que vivimos en nuestra realidad inmediata, y penetrar en sus elementos *esenciales*, sus causas, sus contradicciones fundamentales, es necesario que nuestro pensamiento realice un proceso de abstracción, porque esas conexiones internas son "invisibles" a la percepción de los sentidos.

Un proceso ordenado de abstracción permite analizar esas percepciones, desagregar sus elementos y estudiarlos por separado; también, relacionar los hechos, situaciones e ideas que hemos tenido como punto de partida, con otros hechos, situaciones o ideas que podemos conocer indirectamente a través de lecturas, imágenes o informaciones de otras personas. De esta forma, intelectualmente, podemos progresivamente ir seleccionando lo importante de lo secundario, y, a través de la síntesis de sus características, encontrar y construir conceptos y juicios cuya validez pueda ser común para varios hechos o situaciones.

El proceso de abstracción incorpora, de esa forma, distintas operaciones lógicas: de análisis y síntesis, de inducción y deducción, que se interrelacionan mutuamente.

Análisis:

Permite desagregar un acontecimiento o situación en sus diferentes componentes, estudiarlos por separado, procurando ubicar su estructura interna, las características particulares de cada elemento. El análisis nos permite ir al fondo de los aspectos propios de cada elemento o factor presente en la realidad. (Es cómo enfocar la mirada sobre *cada* árbol en un bosque).

Por ejemplo, en una experiencia de promoción popular que se realiza con grupos de pobladores en una zona urbana, se podría analizar, por separado: las acciones de las mujeres; el rol que juega la institución de promoción; las concepciones y expectativas de los jóvenes; las vinculaciones entre la gente organizada y la población no organizada, etc. •

Síntesis:

Recorre el camino inverso: obtiene conclusiones basándose en la relación entre distintos componentes (o encontrando sus puntos comunes, sus principales diferencias). Reordena los distintos elementos de acuerdo con prioridades, diferenciando aspectos fundamentales o secundarios.

Una síntesis es más que un "resumen" que sólo hace un recuento breve de lo realizado; es la operación intelectual por excelencia, que ubica las partes en relación al todo. (Es como comprender el bosque relacionando las características de los árboles).

La síntesis permite formular conceptos (representación de los fenómenos) y juicios (expresa relaciones).

Por ejemplo, en la experiencia de promoción señalada, se podría *sinetizar* el impacto logrado por el conjunto de las actividades de la institución, o se podría identificar los aspectos comunes y diferentes en las demandas y expectativas de los distintos sectores de la población, etc.

El análisis y la síntesis son como dos caras de una misma moneda se necesitan mutuamente.

Inducción:

Es el proceso que partiendo de los hechos, de datos que se pueden observar, los ordena y compara, llegando a formular conclusiones. Es un proceso que va de lo particular a lo general, de lo inmediato a lo mediato, de lo concreto a lo abstracto.

La inducción va relacionando, con aproximaciones sucesivas, distintos juicios particulares hasta llegar a juicios más generales. Permite pasar de situaciones concretas a una *conclusión abstracta* de validez más general.

En el ejemplo mencionado anteriormente, se podría ir estudiando los distintos componentes de la relación entre institución de promoción y comunidad, (realizando análisis y síntesis), compararlos con otras experiencias y a partir de ello, formular algunas conclusiones sobre este tema.

Deducción:

Recorre el camino inverso: parte de las formulaciones teóricas, de los conceptos o leyes ya establecidas, para ir *deduciendo* conclusiones específicas. Pasa de lo general a lo particular, de lo mediato a lo inmediato, de lo abstracto a lo concreto.

La forma deductiva de llegar a conclusiones es pasar de un juicio general, tomado como premisa válida, a ver cómo se manifiesta en un caso concreto.

En relación a la experiencia mencionada en los ejemplos anteriores, cualquier trabajo de promoción popular deberá basarse en las formulaciones teóricas que en el campo de la educación popular o el trabajo social ya están establecidas, para deducir de allí algunas orientaciones para el trabajo particular en esas comunidades.

Todas estas operaciones lógicas se entrelazan de múltiples formas, para poder llegar a afirmaciones que relacionan lo concreto con lo abstracto, las percepciones con los conceptos, las contradicciones de fondo con sus manifestaciones en los fenómenos sociales. Lo general se expresa a través de lo particular, pero es el pensamiento abstracto el que permite descubrir sus relaciones. Así se van construyendo progresivamente los aportes teóricos que, en permanente enriquecimiento mutuo, *aspiran* a una interpretación de la realidad de validez cada vez más general.

El pensamiento abstracto, surge de nuestra implicación vital en situaciones concretas; nace “preñado de práctica” y sólo logra interpretar el sentido y el movimiento de la realidad, si sirve para ubicarse en la práctica histórica y sus opciones. Por esto, la teoría nunca es definitiva ni absoluta; está siempre en construcción y recreación crítica, al servicio de la práctica transformadora y sus inéditos desafíos.

2.6. Contradicciones: tensiones y opciones

El manejo de las contradicciones es, quizás, uno de los aspectos de la perspectiva dialéctica que más se ha esquematizado, porque, si bien ha resultado fácilmente ubicable la idea de la existencia de dos "polos" opuestos, no siempre ha ocurrido lo mismo con la noción de la unidad entre ambos (para la manera formal de pensar es

comprensible que pueda haber dos elementos opuestos, pero es muy difícil entender que haya unidad entre ellos). Sin embargo, este segundo, aspecto es quizás más crucial que el primero para pensar dialécticamente, porque es lo que permite entender las relaciones en términos de totalidad.

Por un lado, es evidente que los dos términos opuestos de la contradicción se niegan y excluyen mutuamente. Pero, por otro lado, es fundamental entender que entre ellos se da una relación de *implicación*: el uno supone necesariamente al otro. Es decir, los dos términos opuestos están relacionados entre sí y se necesita que ambos existan para que pueda hablarse de "contradicción". Esta categoría simplemente señala que hay un vínculo de oposición entre ellos. Sin uno, no existiría su contrario. Uno es "opuesto" *sólo en relación al otro*.

La importancia de este aspecto (la unidad de los contrarios), reside en que es fundamental para entender las contradicciones como factor de movimiento. De esta manera evitamos caer en dos imágenes formales de la dialéctica: una, que identifica la contradicción como "choque" entre los términos opuestos, de tal modo que no hay situaciones intermedias (o estamos absolutamente en un lado, o estamos en el otro); otra, que identifica la contradicción como algo que se puede "observar desde afuera", sin tener que tomar partido.

Por ello, en varios talleres de educación popular, hemos encontrado más utilidad en ver las contradicciones como tensiones, en las que cada polo "tira" para su lado, en una permanente medición de fuerzas con el otro, por lo que cada elemento que ubiquemos *estará siempre en relación con ambos polos*. "

El entender las contradicciones como "tensiones" ayuda a ver los polos contradictorios en su interrelación dinámica y no como dos opuestos aislados. Así, al captar el movimiento de la contradicción y la interdependencia entre sus polos, podemos, descubrir el abanico de ubicaciones "intermedias" posibles, que estarían más próximas o lejanas de los respectivos extremos que la generan la tensión. De esta manera evitamos caer en el error común de ver las contradicciones de forma simplista o maniquea: "blanco o negro" (sería más bien como ubicar la escala de grises y encontrar en ella el "lugar" desde donde vivimos y participamos en la tensión).

Un elemento adicional es el que las contradicciones, vistas como *tensiones*, ayudan a entender mejor el carácter *activo e histórico* de nuestra práctica. No se trata de ubicar el espacio en el que supuestamente el "destino" nos "coloca" de manera pasiva e inamovible. Se trata de que relacionemos esas tensiones, con nuestras opciones: cuando vivimos, optamos; somos parte de las contradicciones, vivimos sus tensiones °; nuestra práctica contribuye a reforzar el movimiento de la historia en una u otra dirección. No hay neutralidad ni abstención posible.

2.7. Subjetividad y práctica transformadora

Una antigua tradición colectivista en el pensamiento progresista y revolucionario insistió tanto en afirmar nuestra dimensión social, nuestra pertenencia de clase, nuestros proyectos globales de sociedad, la importancia de las condiciones "objetivas", que despreció el otro polo dialéctico que siempre está en tensión con aquél: la dimensión individual, cotidiana y subjetiva, que es una dimensión decisiva para la

interpretación de lo que existe y para la puesta en práctica creadora de lo que queremos que exista.

Si sumamos a ello la influencia del positivismo al que hacíamos referencia anteriormente, podemos entender por qué es muy común que se menosprecie la dimensión subjetiva o si se le pone atención es sólo cuando se le reduce a un único factor: la razón.

Por el contrario, desde una perspectiva radicalmente dialéctica, como la hemos esbozado en este capítulo, no es posible separar objetividad de subjetividad. El componente subjetivo juega un rol preponderante en la *vivencia* de la práctica histórica, en el esfuerzo por su *comprensión* teórica, y en la *disposición* transformadora y creadora. La subjetividad se convierte, así, en un dato *objetivo* de la realidad histórico-social, y, además, constituye el factor *activo*, transformador (y re-creador) de las situaciones objetivas.

Muchas veces se reduce el concepto de práctica, a las *acciones* que las personas realizamos. Pero ésta, entendida en su, sentido profundo, no está compuesta simplemente de "actividades", frías, medibles y cuantificables. La práctica es una manera de vivir ' en la historia, y las personas la vivimos desde nuestra cotidianeidad, *con toda la subjetividad de nuestro ser personas*, que es mucho más que sólo lo que "hacemos", y que incluye por tanto lo que pensamos, intuimos, sentimos, creemos, soñamos, esperamos, queremos... Además, todo lo que hacemos y vivimos tiene para cada uno de nosotros un determinado sentido: una justificación, una explicación, una orientación, una razón de ser.

Por eso, tan importante como comprender lo que hacemos, es ubicar el sentido con el que orientamos ese quehacer. De allí que sea fundamental reconocer y explicitar tanto nuestras *acciones* como nuestras *interpretaciones*, *sensibilidades* y *convicciones*. La confrontación entre ellas, nos permitirá descubrir las *coherencias* o *incoherencias* entre nuestro hacer, nuestro pensar y nuestro sentir.

Ahora bien, esas interpretaciones y sentidos no son únicamente individuales (aunque están marcadas con el sello particular de cada persona) y deben ser ubicadas en su contexto social e histórica ideas dominantes, sensibilidades dominantes, modas, valores comúnmente reconocidos como positivos o negativos. Por ello adquiere importancia el reconocer y explicitar la *cercanía* o distancia entre nuestros sentidos personales y los comunes en la sociedad que vivimos.

De esta relación nace la doble posibilidad a la que se enfrenta nuestra subjetividad de manera permanente:

a)"alienarse" pasivamente en la corriente dominante, contribuyendo a mantener la situación establecida, la reproducción del pasado, o -

b) afirmarse creativamente ante el momento histórico que se vive, fundamentando convicciones, interpretaciones y sentidos propios; armándose con la imaginación para la creación de lo nuevo.

Así, nuestra subjetividad, como factor activo de la transformación histórica, no significa solamente el espacio para la negación de las interpretaciones y sentidos que sostienen la vieja realidad, sino que, fundamentalmente, es el espacio para una nueva

ética, para la afirmación de nuevos valores y nuevos sentidos, que deben expresarse en una nueva forma de pensar y de vivir, individualmente y en sociedad. Es decir, permitimos no sólo transformar la realidad existente, sino ser capaces de crear una nueva.

2.8. **Concepción metodológica dialéctica y sistematización**

En ese marco y con la perspectiva de una manera de pensar y de vivir dialécticamente, es que la sistematización adquiere, una virtud a contribuir a la constitución de nuestra subjetividad; es decir contribuir a que nos convirtamos en sujetos transformadores y creadores de la historia. Y ello es posible porque la sistematización permite dar cuenta no sólo de las acciones, sino también de las interpretaciones de las personas, sus sensibilidades y afectos, sus esperanzas y frustraciones, sus creencias y pasiones, las cuales son decisivas para otorgarle sentido a nuestra práctica.

Así, la sistematización contribuye a crear identidades y a que nos valoremos como personas; aporta a cualificar todas las dimensiones de nuestra vida y a que logremos cada vez una mayor coherencia entre lo que pensamos, decimos, sentimos, queremos y hacemos.

Tal como ha sido expuesto en este capítulo, entonces, el problema de fondo de la sistematización, que en realidad es el problema de fondo para el conocimiento y transformación de la realidad, se centra en la vinculación entre práctica y teoría. Por eso hemos intentado desgranar aspectos medulares de la Concepción Metodológica, Dialéctica con la que sustentamos nuestro análisis y nuestra propuesta.

Allí se encuentra la raíz de una teoría del conocimiento, de una epistemología fundada en la praxis humana, histórica y dinámica. Allí se encuentra la razón de ser de la convicción que es posible aportar a la construcción de teoría desde nuestras prácticas particulares en los procesos sociales de educación, promoción y organización popular; y de que es posible aportar con esa teoría a la transformación de la historia.

Allí, en una Concepción Metodológica Dialéctica, se encuentra, también, la fundamentación del recorrido metodológico particular que deberíamos seguir en cualquier ejercicio de sistematización: partir de la práctica social que ejercemos; organizar un proceso de interpretación crítica de ella, que vaya de lo descriptivo a lo reflexivo; que realice de forma rigurosa -aunque sea sencilla- análisis, síntesis, inducciones y deducciones; que sitúe nuestro quehacer en las tensiones y contradicciones de fondo; que obtenga conclusiones teóricas y enseñanzas prácticas. Es decir, un método y procedimientos concretos que sean coherentes con su fundamentación filosófica. y. que permitan hacer de la sistematización, efectivamente, una interpretación crítica de nuestras experiencias y una herramienta transformadora y creadora.

En resumen: práctica y teoría, sensibilidad e imaginación, pragmatismo y utopía, rigurosidad y flexibilidad, sentido común y ética, lucidez y pasión, son componentes indispensables e inseparables de esta manera de ser - en - el -mundo, de vivir históricamente, que hemos denominado *Concepción Metodológica Dialéctica*, y ella es el fundamento que hace posible y da sentido a la sistematización de las experiencias.

Actividades de Aprendizaje:

1. *Elabora una matriz con cuatro columnas, ubicando las características propias de cada una de las tres funciones (Investigación, Evaluación, Sistematización) y en la cuarta columna anota cuáles son las características que diferencian a la Sistematización de las otras dos.*
2. *Examina detenidamente en qué consiste el problema tradicional de la concepción de Teoría-Práctica, y cómo lo resuelve la Sistematización.*
3. *Cuáles serían las características de la Metodología Dialéctica que utiliza la Sistematización y en qué difiere de la Metodología utilizada por la Investigación.*
4. *Al examinar las concepciones que prevalecen en tu institución, ¿cómo consideran la relación entre Teoría y Práctica?*

UNIDAD VI: CONDICIONES FACILITADORAS DE LA SISTEMATIZACIÓN

Orientación del Tema: En esta temática se presentan algunas condiciones que deben cumplirse por parte del equipo que sistematiza una experiencia, para que la Sistematización sea provechosa. Si bien tales condiciones son importantes, tampoco son una condición indispensable, aunque sí facilitan la calidad de los resultados.

JARA, O. (1994) *Para Sistematizar Experiencias. Costa Rica. (Adaptación)*

1. Introducción

Luego de haber abordado el tema desde diversos ángulos, partiendo de las propuestas existentes, proponiendo una conceptualización y tratando de explicitar los fundamentos teórico-filosóficos de dicha concepción, nos parece que ahora sí podemos internarnos en el terreno de cómo poner en práctica esta propuesta de sistematización.

Para ello, nos parece conveniente ubicar -primero que nada-aquellas condiciones que hagan posible este esfuerzo. Existen tanto condiciones personales como institucionales que permitirán o no realizar esta tarea.

2. Condiciones personales

La experiencia nos ha demostrado que es fundamental que las personas que emprendan este ejercicio puedan contar con al menos tres condiciones básicas:

- *Interés en aprender de la experiencia,*
- *sensibilidad para dejarla hablar por sí misma y*
- *habilidad para hacer análisis y síntesis.*

3. Interés en aprender de la experiencia

Aunque parece algo muy elemental, no siempre se cuenta con esta condición, que casi viene a ser una cualidad personal en los educadores, promotores o dirigentes populares. Es muy común que se piense que sólo se puede "aprender" de libros o clases y no se considere la propia experiencia como una fuente fundamental de aprendizaje.

Lamentablemente, hemos sido formados en un esquema educativo en el que la vida y el estudio se ven como dos cosas separadas, y no hemos generado ni el hábito ni el convencimiento de la importancia de "estudiar" nuestra propia práctica.

Por tanto, desarrollar esa condición significa, de alguna manera, hacer una ruptura con un esquema de pensamiento; y, por ello, debe hacerse de manera consciente. Debemos motivarnos a aprender de lo que hacemos. La mejor manera será intentándolo a partir de

experiencias muy concretas, simplemente preguntándonos ante ellas: "¿Qué puedo aprender yo de esto?", "¿qué enseñanzas me deja?". La mejor motivación será descubrir que, efectivamente, lo que hacemos todos los días está lleno de enseñanzas y que, simplemente, hace falta que nos propongamos aprender de ellas, haciéndole preguntas a nuestra práctica.

Por supuesto que poner en práctica esa motivación implica también hacer otras rupturas con los moldes de pensamiento y educación con los que muchas veces nos han deformado. Por ejemplo, significa romper con esa actitud pasiva en el aprendizaje que una educación memorística, repetitiva y transmisora de conocimientos elaborados ha generado en nosotros. Por el contrario, poner en práctica dicha motivación suscita la *disposición activa a construir un pensamiento creador*, innovador, que responda al ritmo y a la novedad de los procesos y acontecimientos que vivimos.

Además, motivarnos a aprender de lo que hacemos significa romper con una actitud defensiva que busca refugiarse en las "seguridades" que nos da el tener las respuestas ante muchas preguntas. Por el contrario, proponemos vivir en un permanente estado de *interrogación crítica sobre lo que pensamos, hacemos y nos sucede; desarrollar* en nosotros la capacidad de pregunta, cuestionamiento, de insatisfacción ante respuestas que puedan corresponder a otros contextos o momentos históricos. En suma, buscamos desarrollar en nosotros la cualidad de crear un pensamiento propio a partir de los retos que nuestra intervención en la historia nos plantea siempre como algo nuevo.

4. Sensibilidad para dejar hablar la experiencia por sí misma

Esta otra condición también es una cualidad que debemos incentivar en nosotros y que se complementa perfectamente con la anterior. Implica desarrollar nuestra capacidad de observación y de percepción, y educar nuestra sensibilidad hacia los múltiples detalles que impregnan lo que nos acontece en la práctica de todos los días y que nos "hablan" desde allí.

Por lo tanto, supone liberarse de prejuicios (es decir, "prejuicios") y de esquemas rígidos de pensamiento y mirar la experiencia, no para comprobar cómo se cumplen o no nuestras ideas previas, sino para dejarnos influir por *lo que efectivamente ha ocurrido*, tal como ha sucedido y no tal como quisiéramos que hubiese sido.

Desarrollar en nosotros esa sensibilidad, supone darle valer a los factores cotidianos: no guiarse sólo por el impacto de los grandes acontecimientos, sino poner atención a los matices y sutilezas de los procesos en los que vivimos durante la mayor parte del tiempo. Y esto implica tener un ritmo de actividades que nos permita prestarles esa atención. También implica disciplinarse en tomar nota de esos elementos (registrarlos), lo más cerca posible de cuando suceden y valorar las diversas opiniones e interpretaciones que se comentan en torno a lo que va ocurriendo, etc.

5. Habilidad para hacer análisis y síntesis

Parece que, adicionalmente a las dos condiciones mencionadas, cualquier persona que aspire a sistematizar experiencias debería al menos desarrollar una habilidad suficiente para el manejo de dos operaciones lógicas básicas: el análisis y la síntesis.

La razón de poner esa habilidad como condición, es que -de hecho- no es posible extraer las enseñanzas de una experiencia práctica si no logramos ir más allá de la mera descripción de lo sucedido; si no sabemos cómo descomponer la complejidad de los hechos en sus diferentes aspectos; si no estamos habilitados para trabajar las características de cada aspecto, penetrando en sus particularidades, y si no hemos desarrollado la habilidad de ubicar constantes, de relacionar unos aspectos con otros dentro de una misma o varias experiencias.

Lamentablemente, esa es otra habilidad para la cual normalmente nuestros sistemas educativos tradicionales no nos han preparado de forma suficiente y tendremos que buscar cómo ejercitarnos más en ella.' De hecho, comenzar a sistematizar es quizás la mejor oportunidad que nos podemos dar para hacerlo.

En resumen, estas tres condiciones personales, reflejo de tres cualidades humanas por desarrollar, se complementan entre sí y no deben ser entendidas como "condiciones previas" que hay que "tener" antes de empezar, sino como condiciones que vamos forjando en nosotros mismos en un proceso de formación teórico-práctico del que la sistematización debería ser un componente importante.

Digamos de paso que las tres condiciones mencionadas tienen como característica común el que significan una toma de posición contraria al dogmatismo, a toda visión esquemática y mecanicista, a la rutina y la pereza mental. Significan una afirmación vital del desarrollo de la creatividad, la imaginación, la reflexión crítica, la curiosidad y la inquietud intelectual. Son, en este sentido, expresión de una manera de pensar y de vivir de forma apasionadamente comprometida; es decir, verdaderamente dialéctica.

6. Condiciones institucionales

Tan importantes como las anteriores, las condiciones institucionales, aparecen también como claves para que efectivamente la sistematización -tal como la concebimos- sea posible y *viable*.

La condición básica, en este nivel, es que *la sistematización sea una prioridad para la política de la institución*; es decir, que las instancias de dirección la hayan asumido como importante para el logro de los objetivos institucionales y, por tanto, le asignen la dedicación de tiempo y de recursos correspondiente con esa valoración.

La sistematización no puede seguir siendo un reclamo o un quijotesco esfuerzo aislado de alguna o algunas personas dentro de nuestros centros; debe estar articulada al conjunto de, la estrategia institucional. En este sentido, identificamos al menos 3 aspectos en que esta condición debe expresarse en:

- *la búsqueda de coherencia para el trabajo del equipo,*
- *la definición de un sistema integrado de funcionamiento, e*
- *impulsar un proceso acumulativo dentro de nuestras instituciones.*

7. Búsqueda de coherencia para el trabajo del equipo

En la medida en que en nuestros centros tengamos definida una apuesta estratégica, un perfil claro del aporte específico que queremos dar, tendremos un marco institucional

orientador de nuestro trabajo. Sin embargo, eso no es suficiente. Es necesario ir alimentando la *apuesta y estructura institucional* con una efectiva *dinámica de equipo* que -en definitiva- será tan o más importante que lo primero.

Las instituciones están conformadas por instancias y funciones; los equipos, por flujos de relaciones de trabajo entre personas. A veces no se pone atención al necesario, equilibrio que debe haber entre la estructura institucional y la dinámica del equipo, cayéndose en el burocratismo y la formalidad, si se enfatiza excesivamente lo institucional, o en el activismo desordenado, si se pone atención sólo a lo segundo.

Por ello, parece que las instancias de dirección deben tener como una de sus preocupaciones centrales la búsqueda permanente de la coherencia en el trabajo del equipó. No basta la definición de funciones y mecanismos: es preciso darles vida permanentemente a partir de la dinámica real de trabajo que se ejecuta, y no restringirse al funcionamiento establecido de la estructura.

En ese sentido, la sistematización que proponemos, puede jugar un papel importantísimo, precisamente porque es la forma de "tomar el pulso" al trabajo, de intercambiar y retroalimentar los aprendizajes que los distintos proyectos o programas van obteniendo y, sobre todo, porque -en la medida en que sea un ejercicio colectivo que involucre de alguna manera al conjunto del equipo- permite ir encontrando las pistas, vacíos, continuidades y discontinuidades en el trayecto que se va recorriendo. Así, es posible descubrir las incoherencias de nuestra práctica, reorientar el rumbo en búsqueda de una mayor coherencia como equipo y de una mayor articulación entre las distintas áreas de trabajo.

8. Definición de un sistema que articule el funcionamiento institucional

Como ya señalamos desde la introducción de este libro, muchas instituciones tienen definidos sus períodos de planificación y evaluación, sin embargo son pocas las que determinan momentos para sistematizar y, en muchas otras, las investigaciones tienen un ritmo independiente al del funcionamiento global de la institución. En un gran porcentaje de instituciones estos diferentes campos no están articulados entre sí, no se complementan mutuamente, ni forman parte de una lógica institucional integral.

Por eso no es suficiente que simplemente se asigne un tiempo en el calendario para cada tarea. Nosotros creemos importante el que se llegue a definir un sistema integrado de funcionamiento, que permita articular, en función de la estrategia institucional, estos cuatro, abordajes: planificación, evaluación, sistematización e investigación. De esta -forma,- será posible generar todo *un flujo de comunicación dentro* de la institución alimentado por la experiencia y los aportes de las distintas áreas, y que permita generar una permanente recreación del quehacer institucional.

Por ejemplo, los procesos de sistematización podrían vincularse con los avances de investigación, y permitir una reflexión teórica colectiva que se nutra de las experiencias directas de trabajo de educación y promoción, a la vez que de los aportes investigativos. Los productos de estos dos abordajes podrían servir de base o marco para las evaluaciones, y así contribuir a una mejor planificación, gracias a los insumos que la propia práctica institucional aporta.

Eso quiere decir que, dentro de un sistema integrado de funcionamiento, la sistematización no sólo permitirá- obtener criterios para mejorar las experiencias directas que se sistematizan, sino que alimentaría la toma *de decisiones institucionales*.

En el mismo sentido, no se vería más a la sistematización como un "privilegio de especialista", sino como una responsabilidad colectiva, a la que se le asigna una dedicación de tiempo, coherente con lo que se espera que aporte. Correspondientemente, se le fijarán sus metas, plazos y se le asignarán responsabilidades y recursos específicos, lo cual -definitivamente- ayudará que la sistematización sea viable, añadiendo presión, entusiasmo y expectativas colectivas a lo que antes podía haberse visto sólo como una terquedad individual.

9. Impulsar un proceso acumulativo en la institución

Una política institucional con sentido estratégico, tiene que buscar ir dejando "saldos" concretos y demostrables, en los distintos momentos de su trayecto histórico. Es necesario ir cerrando etapas ' para poder avanzar a otras nuevas, que correspondan a las nuevas respuestas que las instituciones deben dar ante los nuevos desafíos que la realidad cambiante les exige. Esto no es posible si no se impulsa un proceso colectivo de acumulación de la experiencia institucional, que permita dar cuenta del camino andado.

Lamentablemente carecemos, muchas veces, de mecanismo, que nos permitan dar cuenta de lo acumulado, con lo que se cae en un círculo de repeticiones y "patinadas" sobre el mismo lugar. Dentro de las opciones que se pueden buscar para dar respuesta a esta problemática, definitivamente la sistematización se convierte en la principal, debido a su carácter de objetivador de los momentos del proceso vivido y rescatador de los aprendizajes realizados.

Una institución y un equipo pueden vivir un proceso histórico muy largo e interesante, pero eso no significa que se haya logrado *acumular* la experiencia. Es preciso tomar la decisión de ir construyendo un acumulado histórico y de ir explicitándolo en el camino, para que no se pierdan sus enseñanzas.

El impulso consciente y activo de un proceso de acumulación institucional, que priorice la sistematización como uno de sus principales empeños, permite ir construyendo un *pensamiento colectivo* que, a la vez que cohesiona al equipo, le permite dialogar con otros equipos desde una posición afirmada en la experiencia propia. A la vez, este pensamiento colectivo servirá de referencia para todos aquellos que se quieran incorporar posteriormente a trabajar en la institución.

La construcción de este pensamiento común, supone que las instancias de dirección incentiven con amplitud de criterio el debate, la reflexión crítica y la discusión colectiva. Que entiendan que como parte de sus responsabilidades de conducción, está la de contribuir a generar consensos sólidos en el equipo, los cuales sólo son posibles de lograr con debates a profundidad.

En suma, los tres aspectos señalados (búsqueda de coherencia, un sistema integral de funcionamiento e impulsar un proceso acumulativo) suponen colocar a la sistematización en el corazón de la vida institucional y convertirla en dinamizadora de

la misma, en aporte sustantivo para la construcción de una identidad común. Si, efectivamente, lográramos asentar estas condiciones en nosotros mismos y en nuestras instituciones, no sólo sería "viable" la sistematización como la estamos proponiendo, sino que nuestros esfuerzos de educación, promoción y organización popular se convertirían en una formidable y apasionante aventura de creación teórico-práctica.

Actividades de Aprendizaje:

1. *Discuta cada una de las condiciones que se plantean para realizar una Sistematización. Plantee otras que a su juicio sean necesarias también.*
2. *Algunas instituciones hacen Sistematización pero no realizan cambios en sus prácticas. ¿Qué factores cree puedan estar interviniendo para ello?*
3. *¿Cuáles son las dificultades que puedes prever se puedan presentar en tu institución para una correcta realización de la Sistematización y cómo podrías contribuir a superarlas?*
4. *¿Qué factores de tu institución podrían actuar como facilitadores de un proceso de Sistematización de Experiencias?*

UNIDAD VII: CÓMO SISTEMATIZAR

Orientación de la lectura: Este tema es fundamental para la realización de la Sistematización. Presenta una Guía apropiada para diseñar y elaborar una Sistematización. En cualquier caso, lo importante es que comprendas las lógicas fundamentales que mueven esta metodología, tomando en cuenta que la misma puede utilizarse de forma flexible y creativa, pero nunca atentando contra los fundamentos y exigencias de fondo que ha de cumplir toda Sistematización. Si te fijas hay cuatro aspectos céntricos que nunca deben ausentarse, si bien pueda cambiar la nomenclatura de los mismos según los autores.

- El punto de partida.
- Las preguntas iniciales.
- Recuperación del proceso vivido.
- La reflexión de fondo.
- Los puntos de llegada.

JARA, O. (1994) *Para Sistematizar Experiencias. Costa Rica. (Adaptación)*

Llegados a este punto, es necesario plantear, de la manera más precisa y concreta posible, un método de sistematización, una propuesta de cómo pensamos que se puede o se debe hacer, que sea coherente con todo lo planteado en las páginas anteriores.

Sabemos que la interrogante dé "¿cómo sistematizar?" es, en realidad, la pregunta que más interesa e inquieta a educadores y promotores en toda América Latina. Pero hemos considerado que no tenía sentido intentar enfrentarla sin antes pasar por toda la reflexión previa que hemos realizado. Sabemos también que mucha gente está simplemente buscando una especie de "receta" que le indique, de una vez por todas, "la" manera de poner en práctica un proceso de sistematización, los "pasos" ya predefinidos que hay que seguir, sin hacerse tanta complicación...; pero, lamentablemente, no hay "una" manera de, sistematizar, ni hay una secuencia exacta de pasos y procedimientos que una vez desarrollados den por resultado mágicamente una sistematización..., ni la sistematización, como nosotros la pensamos y proponemos, es una tarea simple y sin complicaciones.

En este marco, queremos atrevemos a compartir una propuesta metodológica surgida de nuestras propias experiencias y enriquecida con aportes prácticos y teóricos de varias amigas y amigos en todo el continente.

Explícitamente quiero señalar que no busca ser un "recetario", pero sí ser un instrumento utilizable, por lo que contiene algunas pautas indicativas. Su puesta en práctica posibilitará, sin duda, su cuestionamiento, modificación, enriquecimiento y adaptación a las condiciones particulares de cada quien.

Se trata de una propuesta *en cinco tiempos*, lo cual sugiere un procedimiento con un orden justificado, pero que no necesariamente debería seguirse tal cual, porque dependerá de muchísimos factores que inciden en la multiplicidad de experiencias

existentes. Debe usarse más como sugerencia e inspiración, aunque por razones didácticas se presenta un poco rígidamente. Por ese motivo, este capítulo tiene como complemento indispensable el siguiente: "Ejemplos de sistematización", en el que se ofrece un abanico muy variado de posibilidades, para que se tomen en cuenta como referencia al definir el procedimiento y los instrumentos propios de cada sistematización.

Recordemos, aquella formulación inicial donde presentamos nuestra concepción de sistematización y decíamos que:

"... es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explícita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo."

De allí que nuestra propuesta de método, coherente con esta conceptualización considere cinco "tiempos" que todo ejercicio de sistematización debería contener.

- A) *El punto de partida.*
- B) *Las preguntas iniciales.*
- C) *Recuperación del proceso vivido.*
- D) *La reflexión de fondo.*
- E) *Los puntos de llegada.*

Cada "tiempo" tiene, a su vez, algunos momentos (o elementos) constitutivos. Veámoslo primero de forma general:

A) *El punto de partida:*

- a1. *Haber participado en la experiencia.*
- a2. *Tener registros de las experiencias.*

B) *Las preguntas iniciales*

- b1. *¿Para qué queremos sistematizar?*
(Definir el objetivo)
- b2. *¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?*
(Delimitar el objeto a sistematizar)
- b3. *¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?*
(Precisar un eje de sistematización).

C) *Recuperación del proceso vivido:*

- c1. *Reconstruir la historia,*
- c2. *Ordenar y clasificar la información.*

D) *La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?*

- d1. *Analizar e interpretar críticamente el proceso.*

E) Los puntos de llegada:

- e1. Formular conclusiones*
- e2. Comunicar los aprendizajes*

A. El punto de partida

Se trata de partir de la propia práctica." Este es el punto de partida de todo proceso de sistematización. Y esto quiere decir, fundamentalmente, que la sistematización es un "momento segundo"; no se puede sistematizar algo que no se ha puesto en prácticas previamente.

Ahora bien, esto nos plantea dos características básicas que debemos definir desde el arranque: quién sistematiza y de qué información se parte. Veamos:

a1. Haber participado en la experiencia

Sostenemos que sólo pueden sistematizar una experiencia, *quienes han formado parte de ella* y que no es posible que una persona totalmente ajena a la experiencia, pretenda sistematizarla.

Esto no significa que todos quienes participen en la sistematización de un proceso lo tengan que haber *vivido directamente o del mismo modo. Por ejemplo:*

- Una institución puede proponerse sistematizar una experiencia específica, llevada a cabo sólo por una parte del equipo, pero involucrando a todo el equipo en el proceso de reflexión. Seguramente el aporte de unos y otros será diferente, pero todos la sistematizarán como parte de su *experiencia institucional común*.
- Una organización popular puede proponerse sistematizar la experiencia de la organización desde sus orígenes, aunque quienes lo hagan no hayan estado directamente presentes en los primeros momentos. Posiblemente sea muy indicado que incorporen a quienes vivieron esa época, pero los más nuevos podrán sistematizar el conjunto del proceso, ya que *la historia pasada forma parte de su experiencia actual*.
- Un centro de educación popular puede participar activamente en la sistematización de alguna experiencia de otro centro con el que tiene una relación estrecha, sea porque realiza experiencias semejantes, o porque ha participado en algún aspecto de la experiencia a sistematizar, o porque la experiencia de ambos va dirigida a apoyar los mismos procesos, etc.

Lo que no cabe dentro de nuestra concepción y propuesta, es el (o la) sistematizador(a) externo(a), que la institución u organización (que "no tiene tiempo o posibilidades de sistematizar") contrata para que lo haga *en nombre* de ella.

Por el contrario, sí puede ser importante tener a alguna o algunas personas como apoyo externo para realizar la sistematización. Este apoyo puede ser muy diverso, dependiendo de las necesidades y posibilidades de quienes sistematizan.

Por ejemplo:

- Una organización popular puede pedir ayuda a un equipo de una institución, para que la apoye en el *diseño y conducción metodológica* del proceso de la sistematización, o para que la apoye en la *búsqueda y ordenamiento* de información, o para que le proporcione algún *insumo* de reflexión sobre algún tema que alimente la interpretación de la organización.
- Una institución puede pedir ayuda a personas con experiencia en determinado tema, para que *opinen críticamente* sobre lo que el grupo que sistematiza está reflexionando o sobre sus conclusiones, o para que elaboren un *Producto de comunicación* (un folleto, un video, un programa radial...) con los *elementos* que van saliendo del proceso, o con las conclusiones finales.

En síntesis, es necesario primero haber participado, de alguna manera, en una experiencia, para comenzar a sistematizarla.

a2. Tener registros de las experiencias

Cualquier experiencia que se piense sistematizar, es un proceso que ha transcurrido en el tiempo. A lo largo de su trayecto, seguramente se han realizado muchas y muy diferentes cosas.

Por ejemplo:

- Lo ideal es que se haya tenido previamente un diagnóstico o "perfil de entrada"; que se haya contado con una apuesta estratégica en la que se inscribe más globalmente cada experiencia; que se halla ubicado la fundamentación de lo que se pretendía hacer; que, en su momento, se hayan planificado objetivos, metas, actividades, responsabilidades, resultados esperados; que se haya definido una proyección del trayecto *por* recorrer y sus etapas. Seguramente, a lo largo del proceso se han llevado a cabo múltiples y muy diversas acciones que a su vez deben haber producido diversos resultados: seminarios, visitas a casas, entrevistas, talleres, cursos, producción de materiales, campañas; y paralelamente a ellas, el equipo de la institución o de la organización debe haber tenido reuniones, asambleas, jornadas, evaluaciones, etc.

Lo importante para la sistematización de la experiencia, es contar con registros de todo eso, que hayan sido elaborados lo más cerca posible del momento en que ocurrió cada hecho. No es posible hacer una buena sistematización si no se cuenta con una información clara y precisa de lo que ha ido sucediendo. Este es un requisito fundamental; diríamos casi que indispensable...

Ahora bien, cuando hablamos de "registros", estamos hablando de una enorme variedad de formas posibles en las cuales se puede recoger la información de lo que sucede en una experiencia.

Por ejemplo:

Los cuadernos de apuntes personales, "diarios de campo", documentos que contienen propuestas, borradores de trabajo, diseño de actividades, informes, actas de reuniones, memorias de seminarios o talleres.

Y no sólo hay que pensar en registros escritos: hay otras formas documentales que son tanto o hasta más importantes, según el caso: grabaciones, fotografías, filmación en cine o en video; gráficos, mapas, cuadros sinópticos, dibujos.,.

Los registros nos permiten ir a la fuente de los distintos momentos que se llevaron a cabo a lo largo de la experiencia, con lo que será posible reconstruir ese momento tal como fue. "

Estos tipos de registro que hemos señalado, son ahora bastante comunes en las instituciones y organizaciones populares, lo que facilitará que mucha gente pueda recurrir a ellos cuando se proponga sistematizar. Sin embargo no siempre son la fuente más adecuada, confiable y ordenada. Por eso nos parece importante recomendar que no nos limitemos a ellos, sino que busquemos, además, otras formas más estructuradas de registrar la información, de tal forma que podamos luego tener una mejor visión del desarrollo real de los procesos.

Recientemente, las compañeras del Taller de sistematización CEAAL-Perú han hecho un interesante avance al respecto, constatando que (en los proyectos de promoción):

"... la información sobre el desarrollo del proceso suele ser escasa y de mala calidad, lo cual termina siendo un obstáculo para cualquier actividad que aspire a conocer lo sucedido con un mínimo de rigor".

Esto las lleva a proponer una alternativa integral: diseñar un instrumento unificador que centralice y distribuya, en la institución, la información que se produce.

En la medida en que el monitoreo, la evaluación y la sistematización son actividades tan cercanas y que cumplen una finalidad similar, la información que requieren también se parece. Ello (además de la necesidad de no recargar de nuevas tareas a los promotores) nos lleva a plantear la necesidad de que se diseñe sistemas de información unificados, que abastezcan a las tres actividades (por lo menos)".

Esto representa un esfuerzo importante (que corresponde a los responsables de la planificación institucional), ya que el sistema debe ser suficientemente completo pero, a la vez, sencillo y fácil de alimentar, y estar a disposición de todos los que requieren la información (incluyendo el equipo de promoción).

Por último, quisiéramos cerrar este punto haciendo referencia a los cuadros de registro, que son uno de los instrumentos más difundidos por algunas propuestas de sistematización. En ese aspecto, mi opinión es que francamente, la creatividad debe ser infinita: cada persona, equipo o institución deberá crear sus propios cuadros, con aquellos aspectos que interese ir recogiendo en el camino. Y deberá establecer sus propias normas para llenarlos: su frecuencia, uso, difusión, etc.

Por ejemplo:

- Se puede tener un cuadro que cada persona llene diariamente de forma individual dejando constancia de su trabajo del día.
- Se le podría *añadir* un cuadro de registro semanal, *para ser* llenado por cada equipo o su responsable.
- También podría ser bueno tener una guía (o cuadro), que se responda al final de cada actividad (reunión, seminario, taller, asamblea, etc.)

En cualquier caso, tratar que el *instrumento* sea lo menos enredado posible y lo más útil en relación a lo que se quiere.

B) Las preguntas iniciales:

En este "segundo tiempo", se trata de iniciar propiamente la sistematización, teniendo como base el punto de partida indicado en las páginas anteriores, con tres ubicaciones esenciales que nos llevarán a orientar todo el proceso a partir de este momento:

- b1. La *definición* del objetivo de la sistematización,
- b2. La *delimitación* del objeto a sistematizar y
- b3. La *precisión* del eje de sistematización.

Hemos colocado estos tres aspectos en ese orden, *pero* no necesariamente habría que seguir siempre esta secuencia, puesto que, dependiendo de muchos factores, alguno de ellos puede estar ya ubicado de antemano, o puede ser preferible comenzar por delimitar el objeto o por la precisión de un eje.

Lo que sí pensamos que es indispensable, es que antes de seguir adelante, se haya respondido claramente las tres preguntas. Veámoslas una *por* una:

B1. ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo de esa sistematización)

Aquí se trata de definir, de la manera más clara y concreta posible, el sentido, la utilidad, el producto o el resultado que esperamos obtener de la sistematización. Esto dependerá del momento en que esté el equipo, sus preocupaciones más globales, su ritmo de trabajo, la coyuntura que se viva, etc.

Puede ser útil el retomar en este momento lo señalado en el capítulo III: "Para qué sirve sistematizar" y ubicar, entre una gama grande de posibilidades, los objetivos que se quieren de esa sistematización en particular.

Por ejemplo:

- 1 Un centro de educación popular que hace trabajo comunitario, ante los cambios de

la situación de su país, reconoce la importancia de recrear sus programas de acción. Por ello, decide hacer una sistematización con el objetivo de construir -a partir de la experiencia institucional- una propuesta de trabajo comunitario que responda a los nuevos desafíos de la situación nacional.

- 2 Una organización de mujeres de barrios populares, que está pasando por una etapa de renovación organizativa, reconoce la importancia de formar nuevas dirigentes. Por ello, elabora un plan de sistematización con el objetivo de orientar la formación de una nueva generación de dirigentes, con base en el rescate de la experiencia acumulada por las dirigentes históricas.
- 3 Una red de varias instituciones que, en diferentes países, trabajan el tema de formación para la participación ciudadana, identifica la necesidad de tener mayor consistencia en su propuesta teórica sobre democracia y derechos ciudadanos. Por ello, decide hacer un proceso de sistematización, con el objetivo de obtener de las diversas experiencias particulares, elementos para enriquecer sus planteamientos conceptuales.

b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? **(Delimitar el objetivo a sistematizar)**

Se trata de escoger la o las experiencias concretas que se van a sistematizar, claramente delimitadas en lugar y tiempo.

Los criterios para escogerlas y delimitarlas, pueden ser muy variados: dependerá del objetivo, de la consistencia de las experiencias, de los participantes en el proceso de sistematización, el tipo de contexto en el que se dieron, etc.

Por ejemplo:

- 1 El centro de educación popular que en- el ejemplo anterior definió el objetivo de construir una nueva propuesta de trabajo comunitario, podría delimitar su objeto a "las experiencias de trabajo de salud comunitaria que hemos realizado en el barrio urbano de La Unión y las comunidades campesinas de Palmar y San Jerónimo durante 1992 y 1993. (Los primeros años del nuevo gobierno que impulsa una política neoliberal, cambiando así su relación paternalista con las comunidades)."
- 2 La organización de mujeres que quería formar nuevas dirigentes a partir de la experiencia de sus dirigentes históricas, podría delimitar su objeto así: "La experiencia de nacimiento y conformación de nuestra organización, desde el 8 de marzo de 1985 (que surge el núcleo inicial), hasta el 20 de diciembre de 1990 (en que se realiza el primer congreso provincial)".
- 3 La red de instituciones que tiene como objetivo enriquecer sus planteamientos teóricos, podría delimitar su objeto de esta manera: Las experiencias de trabajo en formación para la participación ciudadana realizadas en el período anterior y posterior a elecciones generales en Costa Rica (junio 93 a junio 94), Perú (agosto 1989 a octubre de 1990), Venezuela (setiembre 1992 a diciembre 1993) y México (enero 1994-marzo 1995).

Como se puede ver en estos ejemplos, la delimitación del objeto puede ser muy variable. Lo claramente especificado importante es que quede claramente especificado cuál experiencia o cuales experiencias se van a sistematizar, en qué lugar y que periodo abarcan.

b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

(Precisar un eje de sistematización)

Responder esta pregunta no es sencillo, y la noción de "eje de sistematización" es compleja; sin embargo, consideramos que es una pregunta esencial para poder llevar a cabo un proceso de sistematización coherente con la concepción que proponemos.

Las experiencias, son en sí tan enormemente ricas en elementos, que incluso teniendo un objetivo claramente definido y un objeto perfectamente delimitado en lugar y tiempo, aún será necesario *precisar más el enfoque* de la sistematización, para no dispersarse, y ese es el papel del eje de sistematización.

Un eje de sistematización, es como un *hilo conductor* que atraviesa la experiencia y que está referido a aquellos *aspectos centrales* de esa (o esas) experiencia (s) que nos interesa sistematizar, particularmente, en ese momento.

Un eje de sistematización es como una *columna vertebral* que nos comunica con toda la experiencia, pero desde una óptica específica.

Por ejemplo:

- 1 El centro de educación popular que quiere renovar su propuesta de trabajo comunitario y va a sistematizar experiencias de trabajo en salud, podría precisar el siguiente eje de sistematización: "trabajo en salud y niveles de autonomía y de capacidad de propuesta por parte de los vecinos de las comunidades".
- 2 La organización de mujeres que quiere rescatar la experiencia de dirigentes históricas y va a sistematizar la experiencia de nacimiento y conformación de la organización, bien podría tener el eje de "factores que en los primeros años de nuestra organización, permitieron a estas compañeras formarse como dirigentes y cómo se desarrolló el vínculo dirigencia-base."
- 3 La red que le interesa enriquecer sus planteamientos teóricos y va a sistematizar experiencias de formación ciudadana, pre y post elecciones en cuatro países, podría precisar el siguiente eje de sistematización: "contribución de la formación al ejercicio de la participación ciudadana en los espacios cotidianos y en los momentos de campaña electoral: características, variantes y relaciones".

Como se puede ver en los distintos ejemplos, el eje de sistematización puede ser formulado de formas diferentes. Incluso, una misma experiencia puede ser sistematizada desde varios ejes, de acuerdo a lo que más se necesite o interese. (Es el caso del centro de educación popular al que hacemos referencia con el ejemplo 1, el cual podría también sistematizar la misma experiencia, pero con el eje: "trabajo en

salud y participación mujeres"; o con este otro: "rol que los promotores de salud han jugado a lo largo del proceso, etc.")

En definitiva, la formulación del eje debe ser coherente con el objetivo y el objeto, y responder de manera más específica a ellos. Tiene sobre todo un sentido práctico; debe ser un facilitador del proceso, que evite perderse en elementos de la experiencia no son tan relevantes para esa sistematización que realizar que se quiere.

El "contexto teórico"

Ahora bien, llegados a este punto podríamos interrogarnos; ¿y con qué criterios entonces, formulamos las preguntas? Aquí vale la pena, precisar que nosotros no estamos proponiendo una sistematización sin una ubicación teórica de referencia. Estamos convencidos que todas las personas que trabajamos en educación, promoción u organización popular, tenemos determinadas referencias teóricas con las que trabajamos, independientemente del nivel de explicitación, rigurosidad o referimos a ellas. Toda intencionalidad fundamentación con el que nos supone presupuestos teóricos y filosóficos. Por ello, en cualquier proceso de sistematización debemos ser conscientes que tenemos una referencia teórica que nos sustenta.

Estas afirmaciones no quieren decir que estemos pensando en el tradicional y rígido "marco teórico", ya criticado en páginas anteriores. Por eso preferimos hablar de "contexto" teórico, para subrayar el sentido dinámico y ubicador de esta referencia fundamental. Más o menos explícito, es este contexto teórico el que -en última instancia- nos hará formular determinados objetivos para cada sistematización, delimitar determinados objetos a ser sistematizados y priorizar determinados aspectos a lo largo del proceso. Incluso, desde la propia elaboración de una propuesta para sistematizar, ya existe una fundamentación, una justificación que argumente su sentido.

Lo que proponemos, en síntesis, se condensa en estas tres afirmaciones:

- Todo trabajo educativo, promocional y organizativo se fundamenta en un contexto teórico (más o menos explícito, más o menos coherente, más o menos sistemático).
- Este contexto de referencia es decisivo para la formulación de las preguntas iniciales que la sistematización hará a la práctica.
- Este contexto deberá ser explicitado, para confrontarlo, enriquecerlo y transformarlo gracias a los aportes de la sistematización y otros procesos de reflexión teórica.

C) Recuperación del proceso vivido

En este tercer "tiempo" entramos de lleno a la sistematización, pero enfatizando eliminar los elementos descriptivos acerca de la experiencia. Por ello, los dos "momentos" que queremos colocar aquí son:

- c1. Reconstruir la historia.
- c2. Ordenar y clasificar la información.

El nivel de detalle, los procedimientos que se vayan a utilizar y el tiempo que se les dedique, puede ser muy variable, dependiendo, sobre todo, de la duración o complejidad de la experiencia que se está sistematizando (el objeto), o también del nivel de precisión que esté planteado en el eje.

c1. Reconstruir la historia

Se trata aquí de tener una visión global de los principales acontecimientos que sucedieron en el lapso de la experiencia, normalmente puestos de manera cronológica. Para ello será casi indispensable acudir a los "registros", que mencionamos en las páginas anteriores.

Puede ser útil elaborar una cronología. También, el hacer un gráfico para que visualmente vaya siguiéndose la secuencia de los hechos. También podría ser interesante reconstruir la historia en forma de cuento u narración.

Dado que los "hechos" y "acontecimientos" a que hacemos referencia, fueron vividos -seguramente de forma intensa- por sus protagonistas, será importante (pese a que sea éste un momento mayormente descriptivo) dejar constancia de las diferentes interpretaciones que se presenten en la reconstrucción histórica.

En muchas situaciones, será fundamental incorporar en la reconstrucción de la experiencia particular, los acontecimientos del contexto (local, nacional o internacional) que se asocian con ella. Incluso, se ha demostrado la utilidad de hacer una cronología paralela: en una columna los acontecimientos de la experiencia; en otra los del contexto. Por supuesto, que hacerlo o no, y el nivel de detalle que tenga, dependerá de la utilidad para cada sistematización.

Por ejemplo:

- 1 El centro de educación popular que va a sistematizar experiencias de trabajo comunitario en salud, seguramente reconstruirá con, criterios semejantes lo realizado en las experiencias urbanas y campesinas; además, pondrá particular atención a los cambios realizados por las políticas oficiales a lo largo de esos dos años, particularmente en lo que respecta al ámbito comunitario.
- 2 La organización de mujeres podrá utilizar entrevistas individuales o colectivas a sus dirigentes, y, seguramente, tendrá que ir, en la reconstrucción histórica individual, a mucho antes de 1935, para identificar cómo y con qué motivaciones aparecen esas mujeres participando ya desde los inicios de la organización. Dado que el período a considerar es largo, seguramente no se tendrá que hacer una cronología detallada del contexto, aunque sí parecería indispensable saber qué ocurría en el país durante los "momentos fuertes" o significativos de la trayectoria organizativa.
- 3 La red de instituciones que sistematizan las experiencias de formación ciudadana, por el contrario, definitivamente tendrá que reconstruir con mucho detalle -conjuntamente con las actividades formativas- las características de los cuatro contextos nacionales en los períodos señalados, dado que serán decisivos para ubicar el rol y aporte de las experiencias de formación ciudadana en cada uno de ellos.

Es decir, la forma y aspectos que se consideren en la reconstrucción histórica, dependerán del tipo de sistematización que se esté realizando. Lo más importante, es que permita una visión general del proceso. Si se realiza con cuidado, significará una experiencia muy interesante y sugerentes'

Seguramente en este "momento", surgirá de forma natural una primera periodización; es decir, un primer señalamiento de las *etapas* que han sucedido a lo largo de la experiencia, marcadas por el reconocimiento de algunos *acontecimientos significativos*. Esto nos proporcionará pistas e interrogantes para la posterior interpretación crítica de la(s) experiencia(s).

c2. Ordenar y clasificar la información

Basándose en esa visión general del proceso vivido, se trata, ahora, de avanzar hacia la ubicación de los distintos componentes de ese proceso. Aquí es donde la precisión del eje de sistematización nos va a ser de suma utilidad, porque nos dará la pauta de qué componentes tomar en cuenta.

Un instrumento sumamente útil para esta tarea, es una *guía de ordenamiento*: un cuadro o una lista de preguntas, que permitirá articular la información sobre la experiencia en torno a los aspectos básicos que nos interesa. (Al igual que en el momento anterior, los registros serán fundamentales).

Por ejemplo;

- 1 El centro de educación popular de nuestro primer ejemplo, que tiene como eje la relación entre el trabajo de salud, y la autonomía y capacidad propositiva de las comunidades, podría ordenar y clasificar (para cada etapa de la reconstrucción histórica):
 - Objetivos previstos por el centro.
 - Necesidades planteadas por las comunidades.
 - Logros y dificultades.
 - Acciones generadas por los programas de salud.
 - Vinculación comunidad-instancias de gobierno.
 - Percepciones de la gente sobre su capacidad de acción y proposición, etc.
- 2 La organización de mujeres, que tiene como eje de sistematización los factores que les permitieron formarse como dirigentes, y su vinculación con la base, podría ordenar y clasificar (para cada etapa):
 - Motivaciones que les llevaron a participar.
 - Principales acciones que realizaron.
 - Dudas y dificultades que enfrentaron.
 - Aspectos que les ayudaron a continuar.
 - Objetivos que se plantearon.
 - Concepción de dirigente y de organización que tenían.
 - Formas de relación con la base.
 - Opiniones de la base sobre su papel, etc.

- 3 La red de instituciones que tiene como eje la contribución de la formación a la participación ciudadana pre y post elecciones, seguramente ordenaría y clasificaría en dos cuadros paralelos (antes y después de las elecciones), elementos como éstos:
- Objetivos formativos.
 - Acciones realizadas y con quiénes.
 - Contenidos trabajados y por qué. .
 - Logros.
 - Dificultades.
 - Formas de participación existente.
 - Nuevas formas de participación generadas.
 - Opiniones sobre la campaña electoral.
 - Concepción que se tiene sobre el Estado, la Democracia, los partidos políticos, las organizaciones sociales...etc., etc.

En síntesis, el ordenamiento y clasificación de la información debe permitir reconstruir de forma precisa, los diferentes aspectos de la experiencia, vista ya como proceso. Como se ve en los ejemplos, se deberá tomar en cuenta, de acuerdo al eje de sistematización, tanto las *acciones*, como los *resultados*, así como las *intenciones* y las *opiniones*. En la mayoría de los casos, tanto de quienes promueven la experiencia, como de quienes participan en ella.

Estos dos "momentos", que aparecen aquí separados, también podrían formar parte de un solo ejercicio: recuperar históricamente, de forma desagregada, los distintos componentes del proceso vivido."

D) La reflexión de fondo: ¿Por qué pasó lo que pasó?

Llegamos aquí al "tiempo" clave del proceso de sistematización: la interpretación crítica del proceso vivido. Todos los otros momentos están en función de éste.

Se trata, ahora, de ir más allá de lo descriptivo, de realizar un proceso ordenado de abstracción, para encontrar la razón de ser de lo que sucedió en el proceso de la experiencia. Por eso, la pregunta clave de este "tiempo" es: ¿Por qué pasó lo que pasó?

dl. Análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso.

Para realizar esta reflexión de fondo, será necesario penetrar por partes en la experiencia, es decir, hacer un ejercicio analítico; ubicar las tensiones o contradicciones que marcaron el proceso y, con esos elementos, volver a ver el conjunto del proceso, es decir, realizar una síntesis, que permita elaborar una conceptualización a partir de la práctica sistematizada.

Este "momento" (con sus componentes de análisis, ubicación de tensiones y síntesis), tiene una duración indeterminada, dependiendo del objeto y el objetivo de la sistematización (podría durar desde una jornada de un día, hasta servir de tema de reflexión para una serie de sesiones o talleres a lo largo de un año entero).

Uno de los principales instrumentos que se pueden utilizar aquí, es una guía de preguntas críticas que interroguen el proceso de la experiencia y permitan identificar los factores esenciales que han intervenido a lo largo del proceso y explicitar la lógica y el sentido de la experiencia.

Por ejemplo.

- 1 El centro de educación popular que sistematiza las experiencias de trabajo en salud comunitaria, se podría plantear preguntas como éstas:
 - ¿Ha habido cambios en los objetivos? ¿Por qué?
 - ¿Las necesidades se mantienen igual? ¿En qué han cambiado?
 - ¿Cuál es la relación en las distintas etapas entre objetivos y necesidades, comparando las comunidades campesinas y las urbanas?
 - ¿Qué cambios ocurrieron en la relación entre la comunidad y el gobierno? ¿Qué tensiones y contradicciones aparecieron? ¿A qué se debieron? ¿Se mantienen?
 - ¿Qué acciones demuestran que se ha ganado en autonomía o en capacidad propositiva?
 - ¿Qué factores (de nuestro trabajo y externos a él) incidieron en mayor autonomía o capacidad propositiva? ¿Cuáles incidieron negativamente? ¿Se superaron? ¿Por qué?
 - A partir de lo visto, ¿cómo conceptualizaríamos: "autonomía"; "capacidad propositiva"; "trabajo de salud comunitaria"; "política social" y qué relación tienen esos conceptos con las orientaciones neoliberales? ¿Cómo entendemos el neoliberalismo? ¿Qué implica para el trabajo comunitario? etc.
2. La organización de mujeres que sistematiza la experiencia de conformación de la organización, para ver los factores que incidieron en la formación de las dirigentes, se podría preguntar:
 - ¿Qué tipo de motivaciones fueron las más comunes en la mayoría de dirigentes, al inicio? ¿Estas cambiaron? ¿Por qué?
 - ¿Qué cambios se observan entre los objetivos planteados en las diferentes etapas?
 - ¿Cuáles fueron las principales contradicciones que enfrentaron en el proceso tanto a nivel personal, entre ellas y sus familias; entre ellas y la base; entre ellas como dirigentes; entre la organización y los centros de apoyo? ¿Cómo se enfrentaron?
 - ¿Cuáles se mantienen?
 - ¿Cómo evolucionaron sus concepciones? ¿A partir de qué?
 - Tomando en cuenta todo el proceso, ¿cuáles aspectos aparecen como esenciales en su formación como dirigentes? etc.
- 3 La red de instituciones que sistematiza cuatro experiencias de formación ciudadana para recrear sus planteamientos teóricos, se haría preguntas similares a éstas:
 - ¿Qué objetivos, acciones, contenidos y resultados son comunes a las cuatro experiencias? ¿Cuáles son particularmente diferentes? ¿Por qué?

- . ¿En qué medida la campaña electoral incidió en las formas de participación ciudadana? ¿En qué medida incidió en los programas de formación?
- . ¿Cuáles fueron, en cada país, las tensiones principales a las que se enfrentaron los programas de formación? ¿Cuáles tensiones fueron coincidentes? ¿Qué cambios hubo en ellas? ¿Cómo se enfrentaron?
- . Tornando en cuenta los resultados de los programas de formación ciudadana, ¿qué demandas surgen hacia nuestros sistemas democráticos? ¿Qué derechos ciudadanos aparecen como más relevantes? ¿Qué aportes surgen en relación al concepto de participación ciudadana? ¿Qué desafíos se les plantean a los conceptos de "democracia representativa", "democracia participativa", "ciudadanía", relación entre "sociedad civil y estado", "poder local"?

Estas preguntas, simplemente ejemplificadoras, nos muestran la diversidad posible de enfoques interpretativos que se podrían tener en una sistematización de experiencias, así como las diversas modalidades de realizar análisis, identificación de contradicciones y síntesis.

E) Los puntos de llegada

Llegamos así al último "tiempo" de esta propuesta metodológica, el cual es una nueva forma de arribar al punto de partida, enriquecidos con el ordenamiento, reconstrucción e interpretación crítica de la(s) experiencia(s) sistematizada(s).

Aunque pudiera parecer que formular las conclusiones y comunicar los aprendizajes es una tarea fácil y que se hará casi como consecuencia natural de lo realizado anteriormente, no es así. Tiene una importancia enorme el dedicar tiempo y energía a esta tarea, porque de ello dependerá el que realmente puedan cumplirse los objetivos de fondo del ejercicio sistematizador.

e1. Formular conclusiones

Toda la reflexión interpretativa del momento anterior, deberá dar por resultado la formulación -lo más clara posible- de conclusiones tanto teóricas como prácticas.

Se trata de expresar las principales respuestas a las preguntas formuladas en la guía de interpretación crítica, tomando como referencia principal el eje de sistematización formulado. Asimismo, las conclusiones deberán estar dirigidas a dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la sistematización.

Por ello, las conclusiones teóricas podrán ser formulaciones conceptuales surgidas directamente de lo reflexionado a partir de la experiencia, que deberán relacionarse con las formulaciones teóricas acuñadas por el saber constituido estableciendo un diálogo de mutuo enriquecimiento. También permitirán formular hipótesis que apunten, desde la experiencia, a una posible generalización de mayores alcances teóricos.

Las conclusiones prácticas serán, a su vez, aquellas enseñanzas que se desprenden de la(s) experiencia(s), que deberán tomarse en consideración para mejorar o enriquecer las futuras prácticas, tanto propias como ajenas.

Por ejemplo:

- 1 El centro de educación popular tendría que formular conclusiones teóricas en torno al fortalecimiento de la autonomía, la capacidad propositiva y la incidencia en las políticas sociales en un contexto neoliberal. Asimismo, deberá formular una propuesta para el trabajo comunitario en el nuevo contexto nacional, buscando generalizar los aspectos más positivos de su experiencia y advirtiendo sobre los negativos.
- 2 La organización de mujeres tendría que formular conclusiones prácticas expresadas en un plan de formación de nuevas dirigentes, que considere todo lo aprendido del rescate de la experiencia inicial. Asimismo, debería formular algunas conclusiones teóricas sobre la relación entre dirigentes y base, sobre los factores que inciden en la formación de una dirigente, sobre las características organizativas de las mujeres, etc.
- 3 La red de instituciones no sólo tendrá que formular una serie de planteamientos en torno a la construcción de la democracia, los derechos ciudadanos y la participación de la ciudadanía, sino que también tendrá que repensar sus programas de formación en las circunstancias actuales, e incluso pensar en articular más entre sí a los diferentes programas en diferentes países, para continuar retroalimentándose mutuamente.

e2. Comunicar los aprendizajes

Por último, será necesario producir algún o algunos materiales que permitan compartir con otras personas lo aprendido. Vale la pena dedicar un tiempo importante a esto, porque de otra manera, la riqueza del proceso se limitaría al grupo participante, lo que sería irresponsable, por decir lo menos.

Aquí, hacemos referencia nuevamente a lo que dijimos en el capítulo tercero, respecto a que la dimensión comunicativa de la sistematización es un aspecto sustancial y no secundario ni optativo. Recalamos, también, que el producir este material nos permitirá realizar una nueva "objetivación" de lo vivido, que nos enriquecerá aún más en el proceso de pensar y transformar nuestra propia práctica.

Seguramente, una forma indispensable será la redacción de un documento. Sin embargo deberíamos considerar que quizás lo mejor no sea "narrar cómo se hizo la sistematización" ni, simplemente, "presentar las principales conclusiones". Habrá que pensar en un documento creativo que dé cuenta viva de la vitalidad de la experiencia.

Asimismo, recurrir a toda forma imaginativa o creativa que haga *comunicable* nuestra experiencia: teatro, fábula, video, gráficos, historieta, radio-drama, etc. (Tomar en cuenta a *quién* va dirigido ese material y *paila qué* se produce, y por tanto no será necesario incluir todo lo que hicimos...)

Bien. Hasta aquí la propuesta metodológica, que ha ido acompañada de una serie de ejemplos ilustrativos. Esperamos que sea un instrumento útil. Para complementarla, añadimos el siguiente capítulo, con una muestra de experiencias reales, que pretende abrir más aún el abanico de posibilidades de sistematización.

Actividades de Aprendizaje:

- 1. Explica cuantas partes fundamentales ha de contener toda Sistematización.*
- 2. Describe la primera de estas partes y cuáles son los elementos que la deben integrar.*
- 3. Explica la segunda de las partes con los elementos que no deben faltar en ella.*
- 4. De igual manera analiza los elementos que deberá contener la tercer parte fundamental.*
- 5. Finalmente, explica qué aspectos no deben faltar en la cuarta parte.*
- 6. Analiza uno de los Ejemplos que se plantean, explicando en qué medida sigue este mismo esquema, señalando sus similitudes y vacíos.*
- 7. Piensa en un posible tema de Sistematización relativo al trabajo que desempeñas y señala qué partes fundamentales no debieran faltar en la Sistematización de la misma.*
- 8. Elabora un Diseño de Sistematización de esa experiencia, presentando en dos páginas, los aspectos sustantivos que aplicarías, dejando claro cómo podrías llevar a efecto cada una de estas partes.*

UNIDAD VIII. ALGUNAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DE SISTEMATIZACIÓN

Orientación del Tema: A continuación se te presentan experiencias de Sistematización que pueden servirte de ejemplo para cuando realices el trabajo final de la Maestría.

Es importante que al analizarlas vayas cotejando sus elementos con los que has estudiado, estableciendo qué aspectos se rigen por lo estudiado, y qué otros no lo hacen.

JARA, O. (1994) *Para Sistematizar Experiencias. Costa Rica. (Adaptación)*

1. Confieso que he aprendido

He tomado este subtítulo de mi amigo Cherna García Ríos porque expresa perfectamente lo que a estas alturas quisiera comunicar en este libro: que todo lo que aquí se propone, ha sido recogido de la experiencia que como educador popular he tenido desde hace un poco más de veinte años; primero en el Perú y luego en Centroamérica. Y si tuviera que referirme a todo este período en una sola frase, lo calificaría como "un intenso y riquísimo aprendizaje".

Por supuesto, este aprendizaje se ha basado fundamentalmente en experiencias propias de educación popular, en las cuales la gente de los sectores populares con la que uno trabaja, es quien más nos enseña. También he tenido el privilegio de participar en encuentros, seminarios o talleres, con amigas y amigos de todo el continente que han compartido conmigo (y, por tanto, enseñado) sus propios aprendizajes; asimismo, debo reconocer todo lo aprendido gracias a lecturas de textos teóricos, metodológicos y testimoniales, en los que encontré sugerencias, pautas y lecciones que iluminaron las búsquedas e inquietudes de muy diversos momentos vividos a lo largo de esa intensa práctica.

Por eso, consciente de las virtudes y limitaciones de este libro, no puedo dejar de compartir brevemente algunas experiencias concretas que me parecen significativas y que pueden animar a muchos a sistematizar sus experiencias. Primero, colocaré algunas experiencias propias. Luego, las de otros. No tienen más pretensión que mostrar la enorme variedad de procesos que pueden caber, según mi entender, bajo el concepto de "sistematización".

a) Campesinos recuperan críticamente su historia

Era diciembre de 1973. Los trabajadores de la cooperativa *Luchadores del dos de enero*, Buenos Aires, valle del Alto Piura, Perú, se preparaban para celebrar el primer aniversario de la toma de tierras que tuvo por resultado su expropiación y afectación por el proceso de reforma agraria. Eran los tiempos del gobierno del General Velasco Alvarado.

Yo trabajaba como alfabetizador y capacitador en el CIPCA (Centro de Investigación y Promoción del Campesinado), siendo responsable del seguimiento en el Alto Piura, de los participantes en los cursos de capacitación social y administrativa.

En la cooperativa reinaba un ánimo doble: por un lado, había que celebrar una histórica lucha que duró más de un mes, y en la que participaron cerca de tres mil hombres, mujeres y niños, liderados por el sindicato de Buenos Aires y su secretario general, el compañero Cruz; por el otro, el sindicato, la directiva y el ánimo reivindicativo había decaído desde que el gobierno formó la cooperativa y los funcionarios los convencieron que "ya no hay patrón contra quien luchar".

La federación departamental de campesinos, preparaba una actividad celebratoria con invitados importantes que darían discursos políticos orientadores, llamando a tomar conciencia que las reivindicaciones de los trabajadores no estaban satisfechas.

En el grupo de seguimiento, con quienes me reunía todos los fines de semana, surgió una idea: hacer para el dos de enero una obra de teatro que recogiera la historia de la toma de tierras. Durante una semana fuimos recogiendo todos los testimonios posibles sobre lo que sucedió un año atrás... la gente contaba emocionada su versión y su participación en los hechos.

Con ese material, en una sesión de una noche entera, doce personas elaboramos el guión de un sociodrama en cinco actos, que reconstruía las cinco etapas más importantes del proceso de la toma. Se repartieron los personajes y al día siguiente se ensayó. Era el 30 de diciembre de 1973.

El dos de enero, cuando -debido al intenso sol y a las cerca de dos horas de discursos- la mayoría de los casi tres mil asistentes a la actividad, se iba retirando, un anuncio desde la tarima arremolinó a toda la gente: ¡un grupo del sindicato presentaría una obra de teatro...!

Pocas veces después, en toda mi vida, he sido testigo de un momento de identificación tal con una obra: la gente subía al escenario y tomaba el micrófono diciendo: "¿se acuerdan, compañeros? esto nos pasó así, así" comentando y re-creando cada hecho que re-vivían.

El momento cumbre llegó, cuando en el cuarto acto, el juez de tierras niega por quinta vez que va a expropiar toda la hacienda (que era de más de diez mil hectáreas) y se produce un enfrentamiento entre él y los trabajadores. Sucedió entonces, que en la memoria popular había quedado firmemente grabado, como un símbolo, el que una, señora negra, llamada Yuya, tomó de la solapa al juez y lo levantó en el aire reclamándole que hasta que no entregara toda la hacienda, no dejarían la lucha. Pero, en la obra de teatro no se había recogido esa escena; fue entonces, cuando delante de la propia señora Yuya otra mujer, sube al escenario y en medio de la algarabía general dice: "*yo voy a ser la señora Yuya*", mientras levantaba por los aires al que hacía de juez de tierras... era un acontecimiento significativo que no podía faltar, porque marcó simbólicamente la decisión de lucha y el desenlace victorioso de la toma de tierras, un año atrás.



Al final, las intervenciones y comentarios se sucedieron, unos tras otros, durante más de una hora y media. Resaltaron que no podían dejar morir la experiencia; que había que revivir el sindicato; que la lucha no había terminado; que como dirigentes se comprometían a continuar...

¿Fue eso una "sistematización"? Yo creo que sí.

b) Dirigentes campesinos escriben un libro

Departamento de Rivas. Nicaragua. 1987. *Félix* Peña Baldelomar, dirigente campesino de la comunidad de Cantimplora, promotor cultural, actor de teatro, responsable del *FSLN* en su comunidad y dos dirigentes-promotores-actores como él: Abraham Espinoza y Donald García, deciden una tarde que se publique un libro con la experiencia del trabajo organizativo y educativo realizado en esa zona.

La base de registro con que se contaba era una pila de más de medio metro de hojas, conteniendo transcripciones de talleres, conversaciones, reuniones de planificación y evaluación, que durante cinco años, pacientemente, había realizado Cecilia Díaz, responsable por Alforja del trabajo de educación popular en esa zona.

Mucho de esas transcripciones ya había sido "devuelto" a los protagonistas de esos eventos, bajo la forma de folletos, memorias, fotonovelas y cuentos. Otra parte, sobre todo las reflexiones del equipo de dirigentes, se les había entregado por escrito, como para ir objetivando su propio pensamiento, tratando de darle continuidad al proceso. Ya más de una sorpresa se habían llevado, cuando leían lo conversado un tiempo atrás y decían: "¿yo dije esto?" "¡qué problema! cuando uno dice algo, se lo lleva el viento, pero cuando uno lo ve escrito, como que se compromete más con lo que dijo".

Quizás a partir de esa constatación y del convencimiento que la experiencia había ido dejándonos muchas enseñanzas que podría ser útiles compartir con otros dirigentes campesinos y educadores populares, fue que no.; plantearon la idea del libro. Por esos días, Cecilia preparaba su regreso a Chile y yo, que la apoyaba en esa zona, asumí el proyecto, sin saber todavía que sería una de las más apasionantes experiencias de mi vida como educador popular, (ni ella sospechaba en qué vendrían a terminar tantas horas de grabación y paciente transcripción).

Primero, recordamos rápidamente lo que se había hecho desde 1983. Con base en eso, se definió el contenido principal del Ebro (¿el eje de sistematización?): el *trabajo organizativo en las comunidades campesinas*. Luego lo desagregaron en los diferentes "capítulos": Cualidades de un dirigente; métodos de trabajo; la importancia de la recuperación histórica; la importancia del trabajo cultural; el trabajo con las mujeres, etc.

A partir de ese "índice", nos dedicamos a agrupar (gracias a una computadora, tan simple que hoy daría risa, pero que en ese momento nos fue indispensable), los distintos párrafos de las transcripciones que hacían referencia a cada aspecto, aunque hubieran sido dichos con una diferencia de años, o una frase estuviera pronunciada en una conversación evaluativa y la siguiente en el plenario de una asamblea.

Aquí vino la parte "artística" de la cuestión: cómo organizar el contenido de cada capítulo, con coherencia, respetando el testimonio textual, pero con una redacción que pudiera ser legible e interesante para un lector externo. La única respuesta fue dejarme llevar por lo que había aprendido de ellos en cuanto a su forma de comunicarse y poner particular atención a la forma como construían sus frases. De esta manera, tratando de seguir con su propia lógica, se organizó cada capítulo en una secuencia de ideas hilvanadas lo mejor posible.

Hasta aquí, la parte de "*reconstrucción*" del discurso. Vendría luego, la *interpretación crítica*. Cada capítulo, en borrador, era leído y disfrutado en equipo, durante horas inolvidables en las que ellos no sólo tomaban distancia crítica de lo que habían dicho, sino que lo "re-creaban", haciendo comentarios, recordando cuándo y por qué se dijo, corrigiendo, reafirmando... lo cual yo grababa y nuevamente transcribíamos, para incorporarlo a una nueva versión en borrador que parecía que nunca dejaría de enriquecerse, y por tanto nunca estaría listo para publicarse.

Pero no; al cabo de nueve meses y medio, de un sólo tirón que duró desde las tres de la tarde hasta cerca de las diez de la noche, leímos, de comienzo a fin, la última versión de "el libro". A esa hora, iluminados por un candil de kerosene, en la parte de afuera de la casa de Félix, en medio del canto de los grillos que musicalizaban la noche, nos preguntarnos "¿y qué título le ponemos al libro?" Luego de veintiocho intentos, ya cerca de la media noche, una brisa amenazó con apagar el candil; Félix, con la agilidad física que le caracteriza, puso su mano para evitarlo, y con su no menor agilidad intelectual, haciendo referencia a una idea que aparecía en el libro dijo: "¡Ya sé cuál va a ser el título...la luz de nuestra conciencia, esta luz, no se apaga'. Y así le pusimos: "Esta luz ya no se apaga".

Unos meses después, cuando se repartió en toda la comunidad, y la gente se veía en las fotografías y se leía en las frases dichas por los dirigentes, por las mujeres, los ancianos y los jóvenes, recordando las experiencias y enseñanzas del trabajo realizado en los últimos cuatro años, decían: "todo lo que está aquí es cierto; nada es mentira, porque lo hemos dicho y vivido nosotros".

Con esa convicción, *Esta luz ya no se apaga...* fue repartido en todas las escuelas de formación campesina de la región sur de Nicaragua, para compartir los aprendizajes que un grupo de educadores populares del campo había extraído de sus propias experiencias. CEAAL consideró importante que no se quedaran dentro de esas fronteras e hizo una edición que se distribuyó por toda América Latina. Ojalá pasara lo mismo con tantas otras sistematizaciones que la gente realiza, quizás sin saber que tienen ese nombre.

c) Sistematización en una red de centros (Los talleres de "sistematización y creatividad" de ALFORJA)

ALFORJA, es una coordinación de educación popular conformada por siete instituciones: *IMDEC*, de México; *SERJUS*, de Guatemala; *FUNPROCOOP*, de El Salvador; *CENCOPH*, de Honduras; *CANTERA*, de Nicaragua; *CEASPA*, de Panamá y el *CEP-Alforja*, de Costa Rica, que es también la sede de la coordinación regional.

Existe desde 1981, cuando la mayoría de los actuales centros integrantes nos encontrábamos trabajando de forma conjunta en Nicaragua, en aquel contexto volcánico

de los primeros años posteriores al triunfo de la revolución sandinista, donde nos vimos enfrentados a desafíos y posibilidades en el trabajo de educación popular, que nunca antes nos hubiéramos imaginado que podíamos llegar a vivir.

Nicaragua fue el crisol donde se fundieron las experiencias, habilidades, sueños, y expectativas que cada uno de nosotros traíamos desde distintos rincones del continente. Ese contexto era como un cauce donde confluía todo lo que aportábamos desde nuestros antecedentes particulares y que permitía proyectar nuestras prácticas hacia un nuevo horizonte colectivo.

También se fusionaron nuestras concepciones sobre educación popular, teoría del conocimiento esto, metodología y técnicas; sobre cómo lograr el efecto multiplicador y la apropiación de contenidos y métodos por parte de los sujetos con los que trabajábamos. La dimensión nacional de la mayoría de proyectos en Nicaragua, nos exigía respuestas educativas inéditas para nosotros por la educación de adultos posterior a la cruzada nacional de alfabetización, o el plan nacional de capacitación a obreros agrícolas). Lo vertiginoso de los acontecimientos nos exigía respuestas educativas eficientes y acordes con los ritmos de un país en revolución. Tanto en los ministerios como en los organismos de masas, encontramos siempre una gran cantidad de gente entusiasta y entregada, hasta el límite de sus fuerzas, a esta aventura de la educación popular en la que cada nueva tarea era un desafío a la creatividad.

De ahí que nos viéramos obligados a repensar las concepciones y prácticas de educación popular que estábamos realizando en México, Panamá, Perú, Honduras, Costa Rica. Y conforme las experiencias se iban llevando a cabo, nos vimos obligados a ir dando cuenta de ellas, así como de los nuevos retos y aprendizajes que surgían en lo que hacíamos en el contexto nicaragüense. A su vez, cuando volvíamos a nuestros países, enriquecidos con ese aprendizaje, recreábamos nuevamente nuestras prácticas, dado que nuestros contextos tenían, lógicamente, otra dinámica que el de Nicaragua. Era, realmente, un proceso apasionante de renovación práctica y teórica.

No es casual, entonces, que luego de un año de estar coordinando una serie de acciones de manera informal y operativa, aprovechando lo que cada uno sabía sobre pedagogía, cultura, comunicación, teatro, metodología, técnicas participativas, etc., decidiéramos constituirnos; como un *Programa regional coordinado de educación popular, al que decidimos llamar "ALFORJA"*.

La idea era ordenar y formalizar un poco lo que ya veníamos haciendo de manera más o menos espontánea:

- a) Maximizar los recursos humanos y materiales existentes en nuestras instituciones.
- b) Evitar la duplicación de esfuerzos.
- c) Coordinar actividades de forma operativa, no burocrática, y en función de planes concretos.
- d) Impulsar una dimensión regional en todos nuestros trabajos nacionales.

Así, el 29 de mayo de 1981, nació nuestra coordinación, y con ella el primer plan de trabajo coordinado, que incluía actividades conjuntas de capacitación, investigación, producción de materiales, etc., ya no sólo en Nicaragua, sino también en los demás países. Esa dinámica hizo que, al cabo de poco tiempo, nos viéramos necesitados de

seguir dando cuenta de lo aprendido, de intercambiar las enseñanzas de los procesos que estábamos viviendo, de producir una reflexión teórica más consistente que recogiera las nuevas experiencias, y de mejorar nuestras prácticas particulares gracias a los aprendizajes que entre todos íbamos realizando.

Por eso, convocamos al "Primer taller regional de sistematización y creatividad" de ALFORJA, el cual se realizó del 16 al 24 de abril de 1982, en San José de Costa Rica. Participamos cerca de veintiocho personas, algunas no pertenecientes formalmente a nuestra red, pero con quienes trabajábamos muy estrechamente. Los llamamos talleres de sistematización y "creatividad", porque tenían una primera fase de intercambio de experiencias; una segunda de reflexión crítica a partir del intercambio; luego, nos dividíamos en grupos y pasábamos a una tercera fase dedicada a la producción creativa, (al comienzo fundamentalmente producción de técnicas y orientaciones metodológicas, posteriormente, de planteamientos y propuestas).

En este primer evento, por ejemplo, realizamos una sistematización de los criterios metodológicos con que los que habíamos trabajado un total de 17 talleres de capacitación en el último año (apropiación, efecto multiplicador, diseño, producción y uso de técnicas, seguimiento, investigación, coordinación, definición de objetivos, etc). Colectivizamos también las experiencias de recuperación cultural. Hicimos, a partir de ellas, una reflexión sobre las características de la cultura popular. Realizamos un análisis de la coyuntura centroamericana y mexicana, para extraer de sus desafíos los ejes temáticos y de acción en los que nos concentraríamos en adelante. En la parte creatividad, un grupo produjo una feria comunal, adaptando contenidos educativos a juegos tradicionales como el bingo, la piñata, las sombras chinas; etc. También se produjeron radionovelas, sociodramas. Al final, se hizo la programación de actividades coordinadas para el siguiente semestre: mayo a setiembre.

Tanto nos sirvió y nos entusiasmó este encuentro, que a partir de allí, decidimos realizar todos los años un encuentro similar:

- El segundo se hizo del 20 al 27 de abril de 1983, nuevamente en San José.
- El tercero, fue del 15 al 23 de mayo de 1984, en Guadalajara, México.
- El cuarto lo realizamos en ciudad de Panamá y fue entre el 24 de junio y el 3 de julio de 1985.
- El quinto, fue del 3 al 10 de agosto de 1986, en San José.
- El sexto taller se realizó en Guadalajara, del 5 al 13 de setiembre de 1987.
- El sétimo, volvió a ser en Guadalajara, y se realizó del 16 al 23 de octubre de 1988.
- El octavo taller se realizó en Managua, Nicaragua, del 18 al 26 de julio de 1989.
- El noveno lo realizamos en Panamá, entre el 2't y el 28 de julio de 1991.
- Nuestro décimo taller se realizó en Antigua, Guatemala, del 1 al 8 de setiembre de 1992.
- El undécimo, fue del 29 de agosto 17 de setiembre de 1993, en San Ramón, Costa Rica.

En el momento de escribir estas líneas, nos prepararnos para el duodécimo taller, que debe realizarse del 18 al 24 Y de setiembre de 1994, en Honduras.

A lo largo de todos estos años, estos talleres han sido un espacio privilegiado de encuentro y de reflexión, fundamentalmente para los integrantes de la red ALFORJA, pero también para otros amigos del continente que compartieron con nosotros la experiencia.

Por supuesto, unos talleres resultaron mejores que otros: tuvieron mejor preparación, mayor nivel de profundidad o arribaron a conclusiones más sólidas. Sin embargo, quienes hemos participado en ellos, los consideramos eventos especiales que han marcado fuertemente nuestra experiencia como educadores populares. Casi podríamos decir que no ha habido aportes importantes en la concepción o propuesta metodológica de los centros o de los miembros de ALFORJA, que no haya sido alimentado previamente por el debate colectivo y la reflexión crítica de nuestros talleres de "sistematización y creatividad".

Aunque en algunos de ellos ha tenido mayor peso la reflexión teórica que la sistematización propiamente dicha, todos, desde 1984, han tenido las siguientes características:

- Estar referidos a un *eje temático específico*, previamente definido, alrededor del cual ha girado la preparación previa y el taller en sí.
- Tener previamente definidos los *objetivos*, no sólo para el evento, sino para el proceso de nuestra coordinación.
- Tener como *objeto* de reflexión y sistematización, nuestras propias experiencias, tanto a nivel nacional, como las realizadas colectivamente a nivel regional.
- Haber contado con una guía *de preguntas*, que fueron trabajadas por todos los centros, previamente a su participación en el taller, y que normalmente se expresa en un documento que cada equipo lleva al evento.
- Finalizar la actividad con la elaboración de uno o más; *productos colectivos* (documentos, guiones de teatro y de video, técnicas participativas, programas de trabajo...).

El noveno taller:

Por ejemplo, el noveno taller realizado en Panamá en julio de 1991, coincidió con la celebración de nuestro X aniversario como coordinación y con la constatación que se abría un nuevo período en la historia centroamericana y a nivel mundial. Por este motivo, fue una excelente oportunidad para hacer un necesario balance de la década y una proyección de los desafíos para el futuro.

Así, cada uno de los siete centros trabajó -con base en una guía de sistematización enviada previamente a todos- un *balance de los diez años*, tanto en términos de su trabajo particular, como de la coordinación: elementos positivos y negativos; vigencias y decadencias de nuestra concepción y práctica; desafíos de la coyuntura nacional, regional, latinoamericana y mundial.

Cada centro trajo también *propuestas de trabajo* para nuestra red: en cuanto a nuestra vinculación con los sectores populares, en lo referente a una estrategia de

comunicación, en relación a nuestra vinculación con otros centros y redes, en torno al funcionamiento, estructura y división de responsabilidades; en nuestra coordinación.

Estos balances y propuestas se intercambiaron y debatieron, hasta llegar, en la parte de creatividad a formular cinco planes operativos: un plan regional de sistematización; un plan de investigación y reflexión teórico-metodológica, un plan regional de formación para instituciones, un plan regional de formación para organizaciones populares y una estrategia de comunicación.

El décimo taller:

El décimo taller, realizado en Antigua, Guatemala, en setiembre de 1992, tuvo las siguientes características:

Eje de sistematización

El aporte estratégico que los procesos de educación popular deben dar a la construcción de una alternativa popular, en cuanto a lo ético, la identidad, las relaciones de género, el poder y la democracia.

Objetivo:

Precisar, a partir de la sistematización de nuestras experiencias, qué lineamientos estratégicos y operativos deben orientar; en el futuro, las prácticas de educación popular de Alforja, con vistas a la construcción de alternativas populares.

De esta manera, una comisión elaboró una guía de sistematización para cada -aspecto del eje: *lo ético, la identidad, la.- relaciones de género, el poder y la democracia*; asimismo, documentos de apoyo para la reflexión previa por parte de cada centro, de estos cuatro temas.

Ya en el taller, en un primer momento, cada equipo expuso sus respuestas a la guía, *desde-la experiencia y contexto propios*. Se identificaron, asimismo, las principales contradicciones que vivíamos y qué hacíamos para enfrentarlas. Igualmente, se levantaron cuestionamientos, inquietudes, afirmaciones básicas y puntos de debate. Contribuyeron en este proceso, además, compañeras de Brasil y Chile que nos acompañaron en el taller.

En un segundo momento, se profundizó cada aspecto del eje en particular, tanto por grupos, como en plenaria.

En un tercer momento, arribamos a una nueva visión global, buscando la interrelación estratégica entre los diferentes aspectos, vinculando las conclusiones del trabajo del segundo momento.

Por último, en el cuarto momento, la fase de creatividad, se formularon propuestas y planes de acción operativos, con énfasis en lo pedagógico y *didáctico*. Se trabajó por grupos y luego se plantearon en plenario.

El undécimo taller

El undécimo taller, llevado a cabo en San Ramón, Costa Rica, del 29 de agosto al 7 de setiembre de 1993, tuvo las siguientes características particulares:

Eje de sistematización

El aporte de los procesos de educación popular a la construcción de alternativas de democracia y de desarrollo integral.

Con base en este eje, se había elaborado una guía de sistematización y reflexión, que consideraba fundamentalmente cuatro aspectos:

- a) Nuestra experiencia, concepción, cuestionamientos y propuestas en relación a lo pedagógico y la construcción de los sujetos, desde la práctica de educación popular.
- b) Nuestra experiencia, concepción, cuestionamientos y propuestas en relación a la construcción de alternativas de democracia.
- e) Nuestra experiencia, concepción, cuestionamientos y propuestas en relación a la construcción de alternativas de desarrollo.
- d) Nuestra experiencia, concepción, cuestionamientos y propuestas en relación a nuestro funcionamiento institucional (como centros y como red).

Esta guía, con un detalle de preguntas específicas, fue trabajada por cada centro participante, quien llegó al taller con un documento elaborado desde su propia práctica.

El objetivo

El objetivo principal del taller era el construir colectivamente una apuesta estratégica regional para la coordinación Alforja, a partir de las condiciones, características y propuestas particulares de los diferentes centros.

Contamos con la presencia de amigas y amigos de otros centros frateros de Perú, Uruguay, Cuba, Brasil y Nicaragua, quienes nos aportaron experiencias y reflexiones propias, desde sus respectivos contextos.

El proceso

1. El taller se inició con una "asamblea" de todos los centros de la coordinación, en la que se compartieron las apuestas estratégicas de cada equipo en la situación actual, y se ubicaron los desafíos generales que hasta el momento veníamos trabajando, así como los "nudos problemáticos" a los que pensamos que debemos responder.
2. En un segundo momento, participamos todos en una gran jornada pública sobre "Educación popular, democracia y desarrollo", en la que se realizaron tres mesas redondas y un acto artístico-cultural, en auditorios de la Universidad de Costa.
3. Luego hicimos una ubicación del punto de partida de nuestras reflexiones, con una lectura y síntesis de: "Los documentos que traíamos, los "nudos problemáticos" señalados. Los principales desafíos del contexto. La síntesis de estos tres aspectos, nos llevó a definir nuestra "agenda" de trabajo para este taller y para el futuro próximo.

4. Trabajando en grupos por *afinidad de trabajo* (alternativas económicas, género, educación ciudadana y formación política, formación metodológica), así como por *temas específicos* (la construcción de sujetos, propuestas teóricas sobre democracia y desarrollo, propuestas pedagógicas y propuestas de funcionamiento), se terminó produciendo documentos reflexivos y propositivos que se debatieron y enriquecieron colectivamente.
5. Al final, retomando todo lo trabajado, cada centro se reunió y elaboró un listado de compromisos y tareas a asumir para adelante. Esto nos llevó en la última plenaria final a definir acuerdos y asignar responsabilidades. Luego vino la evaluación y la fiesta.

Como se puede ver en este recorrido descriptivo y apretado, nuestra coordinación ha considerado la sistematización como un elemento fundamental de nuestro quehacer conjunto, tanto para producir teóricamente, como para orientar nuestra práctica colectiva.

Nos ha faltado darle todo el seguimiento y continuidad que necesitaría este proceso y poder así ir acumulando más explícitamente sus resultados; sin embargo, hay una acumulación histórica que hemos venido realizando, que" forma parte importante de nuestra identidad como personas, como equipos y como red.

La modalidad de tener un eje de sistematización común, de contar con una misma guía de sistematización previa, de dedicar tiempo en cada centro a trabajarla y llevar sus aportes al taller, de tratar de estar siempre intentando responder a desafíos concretos y de elaborar memorias de los once talleres, ha sido una modalidad que nos ha dado resultado: hemos ido avanzando permanentemente en torno a una concepción común de trabajo, y a la vez adaptamos a los cambios de los contextos y a la diversidad de prácticas de cada uno de nosotros.

No es un proceso ideal, pero sí un proceso sumamente enriquecedor. Ahora que nos acercamos a los quince años de creada nuestra coordinación ALFORJA, quizás podamos encontrar allí un motivo para "sistematizar la experiencia de sistematización" de este período.

d- Sistematización de una experiencia institucional en proceso: El plan de sistematización y reflexión teórica del CEP-Alforja.

El *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*, es un centro costarricense de educación popular, que trabaja desde 1981 en diversos programas a nivel nacional y centroamericano. Situado en San José, Costa Rica, es, a la vez, la sede de la Coordinación Regional ALFORJA. Actualmente trabajan en él 23 personas entre investigadores, educadores y personal de apoyo técnico y administrativo. Tiene un programa integrado de trabajo al cual se contribuye desde distintos sub-equipos: acompañamiento a procesos en el sector urbano, acompañamiento a procesos en el sector campesino, formación metodológica de promotores-educadores, análisis de la realidad y formación temática, producción de material educativo.

Desde hace varios años, hemos intentado en el CEP sistematizar nuestras experiencias, fundamentalmente inspirados y "presionados" por los planes de sistematización de

nuestra coordinación regional, sin embargo, desde 1991, decidimos incorporar la sistematización como una dimensión permanente de nuestro quehacer institucional.

En esa búsqueda, hemos realizado varios intentos, convencidos de la importancia fundamental de la sistematización para:

- a) Construir un pensamiento colectivo propio, con base en el intercambio, el debate y la reflexión creadora.
- b) Formarnos a partir de lo que nos enseñan las diferentes experiencias que realizamos al interior del proyecto institucional.
- c) Mejorar nuestro trabajo, aprendiendo unos de otros e incentivándonos críticamente desde la dinámica de los procesos a los que buscamos aportar.
- d) Consolidarnos como un equipo de compañeras y compañeros, con mayores niveles de identidad común y con un estilo de trabajo propio, que respetando los aportes y características individuales, promueva el encuentro y la articulación colectivas.

En este sentido, hemos ubicado a la sistematización como prioridad institucional y le hemos asignado tiempo y espacio, al igual que a la planificación y la evaluación. No hemos resuelto aún todos los problemas y dificultades, pero continuamos buscando nuestra propia forma de hacerlo. En este texto presentaremos brevemente los rasgos más característicos de nuestra experiencia.

La apuesta política

A partir del año 1991 y como producto de los profundos cambios en el contexto y de la necesidad de una redefinición institucional, el CEP-Alforja define una "*apuesta política*", es decir, una línea de orientación de largo plazo para el conjunto de nuestra labor de educación popular, la cual fue formulada como "construir desde abajo alternativas populares al modelo neoliberal

Esta "apuesta" implicaba identificar los *problemas* y las *potencialidades* existentes para construir esas alternativas, relacionando el impacto de las medidas neo-liberales en el país, así como la situación y propuestas de los sectores populares y movimientos sociales. Ella exigía una labor de investigación y de seguimiento de la coyuntura. Por otra parte, era necesario descubrir los factores que desde la práctica de educación popular- podríamos aportar a la construcción de esas alternativas. Ello exigía una labor de sistematización.

El plan de sistematización y reflexión teórica

Con base en los elementos y exigencias señalados, diseñamos un proceso de discusión y reflexión para el conjunto del equipo, que pudiera incorporar tanto *avances de investigación*, como momentos *de sistematización*. El año de 1991, realizamos seis jornadas de reflexión en torno a aspectos relacionados con la apuesta política.

La evaluación de la experiencia de ese año, nos hizo ver que no habíamos articulado adecuadamente los contenidos de las diferentes sesiones, por lo que los resultados quedaban dispersos, sin continuidad, ni acumulación.

Por ello, para 1992, estructuramos un plan de trabajo que, a diferencia de otros años, partía primero de una planificación general *para todo el equipo*, definiendo objetivos y metas conjuntas, luego de la cual, cada sub-equipo precisaba las suyas como formas específicas de lograr esas proyecciones comunes.

Asimismo, se definió primero el *cronograma general*, para que, con base en él, cada sub-equipo definiera su propio cronograma. De esta manera, a comienzo de año, formulamos un plan (le sistematización i y reflexión teórica para todo el equipo, el cual tenía las siguientes características:

1. Giraba alrededor de ejes de sistematización relacionados:
 - a) *Educación popular y factores de construcción de protagonismo popular.*
 - b) *Educación popular y factores de construcción de identidad popular.*
2. Incorporaba en el plan de sesiones, avances de los temas de investigación que teníamos definidos:
 - a) *Políticas sociales.*
 - b) *Movimientos sociales.*
 - c) *Coyuntura centroamericana.*
 - d) *Dominación, ideología, ética y lógica popular.*
3. Estaba establecido en el cronograma de todos los sub-equipos, las fechas para estas sesiones conjuntas: nueve sesiones mensuales, de dos días cada una, en las que debíamos participar todos los integrantes del equipo de educadores e investigadores del CEP-Alforja.
4. Estaban definidos los temas de cada sesión y las personas integrantes de las comisiones que prepararían, conducirían y elaborarían las memorias de cada una (cada comisión estuvo conformada por tres personas de diferentes sub-equipos).
5. El plan contemplaba la elaboración de *aportes* específicos para el taller anual de la Coordinación Regional *ALFORJA* así como artículos para el boletín mensual del centro: *Entrelíneas*.

La experiencia de ese año, fue muy rica y permitió trabajar un proceso continuo, en mejores condiciones que en el 91, pero enfrentó algunas dificultades:

- No siempre el ritmo de los procesos de investigación correspondía a las exigencias de entrega de avances para las sesiones en que se requerían.
- Las comisiones, por el hecho de trabajar sólo la sesión que estaba bajo la responsabilidad de cada una, no lograron articular sus diseños con los resultados de la anterior sesión, ni prever pautas para la siguiente, con lo que se mantuvo una cierta desconexión entre los contenidos de una y otra.
- No se había previsto el tiempo que tomaría elaborar las memorias de cada sesión (incluyendo transcripción de las grabaciones, *teípeo* de los papelógrafos,

redacción, diagramación y reproducción), y fue difícil combinar los tiempos de los integrantes de cada comisión, ya que cada uno pertenecía a un sub-equipo, con su propio programa de trabajo.

Aprendiendo de ello, en el plan de 1993 se hicieron algunas modificaciones:

1. Se definió un solo eje temático, en el cual se integraron tanto los temas de investigación, como los procesos de sistematización. Este eje fue: "*El aporte pedagógico-político de los procesos de educación popular a la construcción de alternativas*".
2. Las comisiones se constituyeron de igual manera que en 1992, pero se nombró a una persona como responsable de coordinar el conjunto del proceso, lo cual implicaba pensar en la globalidad y trabajar con todas las comisiones, tratando de mantener la hilazón y la secuencia acumulativa de temas entre una y otra sesión a lo largo del año.
3. En la planificación inicial se detalló, para cada sesión, qué insumos se necesitaría preparar (documentos previos, sistematizaciones parciales, etc.), así como qué productos se esperaba obtener específicamente de ella (artículos para el boletín, memoria, pre-guion de un audiovisual, etc.).
4. Se estructuró una secuencia temática que preveía cuatro sesiones sobre aspectos particulares relacionados con el eje del aporte *pedagógico* de la educación popular, y una sesión de síntesis que juntara los aportes de las anteriores. Esta sesión de síntesis sería la inmediatamente anterior al taller regional de sistematización de ALFORJA, permitiendo así preparar como equipo un planteamiento a llevar a él. Posteriormente, seguirían las sesiones sobre el aporte *político*, con similar procedimiento.

Así, el plan de 1993 tuvo la siguiente secuencia:

Sesión preparatoria (1 y 2 de marzo)

Diseño del plan general de sistematización y reflexión teórica del equipo. Se definió el contenido, objetivos específicos, insumos, productos esperados, fechas y responsables de las 8 sesiones del año, dos días cada mes.

Primera sesión (1 y 2 de abril)

Tema: *Límites y potencialidades de los cursos de formación metodológica para promotores y dirigentes*. (Basado en la sistematización previa del trabajo de este sub-equipo durante 1992 y la propuesta que elaboró para 1993). Se incorporó a esta reflexión un avance de investigación en torno al ajuste estructural y las tendencias de la situación económica, relacionando éstas con las necesidades, demandas y características de los sujetos a quienes iría dirigida nuestra propuesta de formación. En las conclusiones se enfatizan los elementos pedagógicos y didácticos.

Tema: *Relación entre formación metodológica y formación temática.* (Basado en la propuesta que un sub-equipo había elaborado para un curso de formación temática durante 1993). Al igual que en la anterior sesión, se continuó con la ubicación de las tendencias del contexto para relacionarlas con los temas y sujetos priorizados. Dado que era la primera vez que se iba a hacer un curso de formación *temática* (sobre ajuste estructural, reforma del estado, privatización, modelo neoliberal..), se buscaba aplicar las enseñanzas de los cursos de formación *metodológica*, sobre los que ya teníamos acumulada buena experiencia. Al igual que en la primera sesión, en las conclusiones se enfatizan los elementos pedagógicos y didácticos.

Tercera sesión (24-25 de junio)

Tema: *Los procesos de deformación en el trabajo de acompañamientos* (Basado en la sistematización previa que el sub-equipo campesino y el urbano habían realizado de su trabajo en 1992: formación en gestión, formación ciudadana y formación de dirigentes de base). Se incorporó un avance de investigación en torno a la situación pre-electoral y al proceso de privatización, vinculándolos a las repercusiones en el ámbito de trabajo de acompañamiento. Se trataba de profundizar en las sistematizaciones previas, relacionar las experiencias en lo urbano con las experiencias campesinas y formular criterios para el trabajo futuro.

Cuarta sesión (29-30 de julio)

Tema: *Lo pedagógico y lo metodológico en los procesos de formación de educación popular.* Se trataba de ordenar y profundizar nuestras reflexiones como equipo en torno a la relación entre lo pedagógico y lo metodológico. Asimismo, profundizar nuestra discusión en relación a los *sujetos* de los - procesos de formación y nuestra concepción de protagonismo popular y construcción de alternativas. Para esta sesión se incorporaron como aportes, algunos textos de reflexión pedagógica que estaban circulando a nivel latinoamericano en la revista del CEAAL, así como la reciente declaración mundial "educación para todos" (declaración de Jomtien, Tailandia), que propone un énfasis en las necesidades básicas de aprendizaje.

Quinta sesión (19-20 de agosto)

Tema; *Nuestro aporte pedagógico a la construcción de alternativas populares de democracia y desarrollo integral.* Aquí se trataba de tener una síntesis ordenada de las cuatro sesiones anteriores, con vistas a elaborar conjuntamente el aporte del equipo del CEP al XI taller regional de sistematización de ALFORJA. Así, se formaron cinco comisiones, quienes redactaron, a partir de las memorias y otros documentos de apoyo, cinco documentos de propuesta para la discusión y el acuerdo colectivo:

- Los desafíos del contexto actual.
- Los sujetos en nuestros procesos de educación popular.
- Criterios pedagógicos y didácticos que afirmamos.
- La relación entre lo pedagógico y lo metodológico.
- La democracia y el desarrollo que queremos.

De su debate surgió, finalmente, el documento final:

"Construcción de sujetos, criterios pedagógicos y aportes de la educación: popular en el actual contexto centroamericano".

Sexta sesión (30 set. - 1 oct.)

Tema: *Educación popular, participación popular, y poder local en una coyuntura electoral.* Aquí se inició la entrada al segundo aspecto del eje: el aporte *político* de los procesos de educación popular. Se retomaron las discusiones tenidas veinte días atrás, en el taller regional y se incorporaron avances de investigación sobre la situación electoral costarricense (las elecciones eran en febrero de 1994). Lo iniciado en esta discusión tuvo que quedar truncado, debido a que el CEP iniciaba el 15 de octubre una evaluación del trienio 91-93, y las sesiones programadas para sistematización (la séptima y la octava), tuvieron que enfatizar el ejercicio evaluativo. La mayoría de los elementos previstos están siendo retomados actualmente en el plan de 1994.

Esta presentación sintética del plan de sistematización y reflexión teórica del CEP-Alforja, puede dar una idea de cómo una institución, con varios proyectos, programas o áreas a su interior, podría diseñar un proceso permanente de sistematización de sus experiencias en curso. "Por supuesto que la forma, modalidad, duración, etc., podrán ser infinitamente variadas, de acuerdo a la dinámica o el ritmo institucional, que cada uno debe definir.

Quizás valdría la pena enfatizar en lo importante que es buscar acortar el distanciamiento que a veces se produce en nuestras instituciones entre los llamados "teóricos" (quienes se dedican a la investigación) y los tildados de "prácticos" (que hacen educación o promoción). Asimismo, lo fundamental que es ir creando un acumulado histórico y una cultura institucional, alimentados por una dinámica de equipo y un pensamiento colectivo. Por otra parte, recalcar en lo interesante que es descentralizar la ejecución de responsabilidades de reflexión entre los distintos integrantes de los equipos, así como el que se prevea una coordinación general que garantice la acumulación y continuidad del proceso en su conjunto.

En fin, con esta cuarta muestra, cierro la presentación de experiencias significativas de sistematización en las que he participado personalmente. Considero es una muestra variada que puede ayudar a que otros diseñen sus propios procesos, viendo que sí es posible y viable sistematizar. Por lo menos, creo que, en parte, reflejan la responsabilidad personal que siento de compartir estas experiencias que para mí han sido y son tan importantes.

Como alfabetizador, como educador y promotor en comunidades campesinas, como coordinador regional de la red ALFORJA responsable de organizar los talleres de sistematización y creatividad, y como responsable de coordinar el plan de sistematización y reflexión interna del CEP hasta 1993, he tenido la suerte de formar parte de equipos humanos increíbles con los que esta búsqueda práctica y teórica ha podido irse realizando y continúa en proceso. Gracias a ellos, pude extraer algunas enseñanzas de mis propias experiencias que he querido compartir con sencillez, recalcando que, a lo largo de estos veinte años, como educador popular... confieso que he aprendido.

Otras experiencias de las cuales aprender

- a) Productores de frijol cosechan también una experiencia de comercialización.

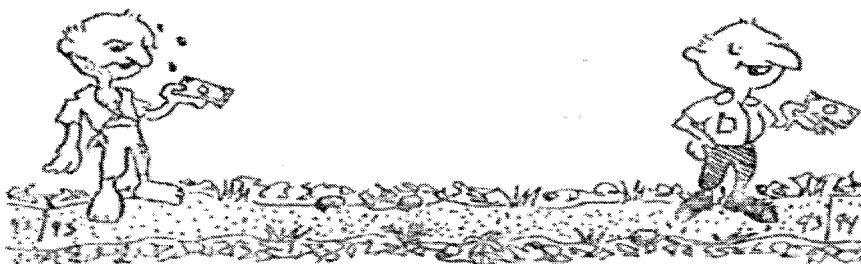
A fines del año 93, un grupo de productores agrícolas del distrito de Chánguena de Buenos Aires, al sur de Costa Rica, con quienes desde 1990 trabaja el equipo campesino del CEP-Alforja, logró acceder directamente al mercado nacional, con su principal producto anual: el frijol. Lograron un mejor precio e hicieron que los intermediarios, quienes durante años se apropiaron de los excedentes de la cosecha, ofrecieran mejores condiciones de intercambio a los productores y redujeran significativamente sus ganancias.

Esta experiencia fue el resultado de un proceso de preparación educativa y organizativa de muchos meses, por lo cual era necesario revisar la experiencia, evaluarla y plantear claramente los aciertos y errores, porque la iniciativa debía repetirse y ampliarse. Esta era la necesidad planteada por los productores.

Para el equipo del CEP-Alforja, el responder a esta necesidad se manifestó en una propuesta metodológica que permitiera revisar el proceso vivido y sus resultados. Para realizar esto, era necesario reconstruir el proceso, analizarlo críticamente y relevar los principales aprendizajes. Todo ello, se hizo en un taller de un día, por parte de los principales protagonistas: los productores.

El primer paso que se propuso fue la reconstrucción histórica del proceso. Esta reconstrucción no se hizo de forma general, considerando todos y cada uno de los hechos que ocurrieron. Habría sido muy largo, pero sobre todo, innecesario. Por el contrario, se precisó un enfoque particular desde el cual se observaba críticamente el conjunto de acciones realizadas, es decir, un eje de sistematización, que formalmente era *"el papel de los dirigentes en el proceso de comercialización"*. En la práctica, este eje se expresaba, desde el interés de los productores, en algo así como: *"¿sirvió de algo lo que hicimos?"*.

Para la reconstrucción se utilizó un recurso gráfico como técnica: en el extremo izquierdo de un gran papelógrafo, se colocó la figura de un campesino demacrado, triste, con poco dinero, y abajo, la fecha 92-93. En el otro extremo, se colocó otra figura, esta vez del campesino mejor alimentado y vestido, más satisfecho y con más dinero; en la parte inferior, la fecha 93-94. Entre ambas figuras se trazó un camino con algunas curvas.



El primer dibujo significaba la situación de los productores como resultado de las condiciones en las que vendieron la cosecha 92-93 y la otra, lo mismo, pero en el 93-94. A partir del establecimiento de las diferencias que el grupo nota entre los dos

dibujos, se inicia la reconstrucción del proceso que llevó a los campesinos de una situación a otra, representado por el camino.

Para ello fue necesario echar mano a una herramienta indispensable: Los registros de la experiencia. Para el caso, se contaba con la colección de todas las memorias de los talleres realizados en ese período, que, además de contener al detalle los elementos que se buscaban, tenían la ventaja de ser un material que los productores conocían y manejaban.

La reconstrucción serviría de una vez, para ordenar y clasificar algunos de los elementos más importantes: lo correspondiente a capacitación y a *gestión*, así como el señalamiento de las *dificultades en cada etapa*.

Cada mes fue revisado con ayuda de las memorias y los recuerdos personales. Los elementos que se descubrían eran anotados en tarjetas de colores, según se asignó a cada componente: verde para capacitación, amarillo para gestión y rosado para las dificultades.

Poco a poco, a cada orilla del camino creció un enjambre de elementos clasificados por mes y por categoría. Al principio, las tarjetas verdes (capacitación) superaban en número a las amarillas (gestión), pero conforme pasaron los meses, el balance de los colores cambió hasta llegar a los resultados finales dominados totalmente por el color amarillo.

Llegados a este punto, la reacción de los productores fue de satisfacción y de sorpresa al ver la cantidad de elementos, esfuerzo y procedimientos desplegados durante el año de trabajo. En este momento, surge entre ellos otra necesidad: comunicar a otros campesinos ese "descubrimiento", es decir, hacer ver a otros lo que han visto ahora. Ya no sólo eran importantes los resultados finales de la experiencia, sino *las enseñanzas del proceso mismo* que permitió esos resultados.

Con este ambiente de reconocimiento del esfuerzo propio, iniciamos la siguiente fase: la interpretación crítica de la experiencia, lo cual se hizo de forma sencilla, pero profunda: se volvieron a clasificar los resultados y los elementos del proceso en una matriz analítica de tres indicadores:

Las medidas de patas	Las recomendaciones para repetir la experiencia	Nuevas Ideas
----------------------	---	--------------

De esta manera, se generó una distancia crítica con respecto a los principales errores, con el ánimo de corregir, se relevaron los aciertos y se hacían propuestas que corregían los errores o que, a raíz de la experiencia, surgían como nuevas posibilidades.

Esta matriz fue llenada en tres papelógrafos, de manera que todos podían leer lo que iba clasificándose allí. Aparte, se iban anotando otros elementos que eran nombrados como aprendizajes, pero no necesariamente correspondían a los tres aspectos de la matriz.

A esta altura ya se iba abriendo paso la última parte del ejercicio: sintetizar los aprendizajes colectivos e individuales de la experiencia. Estos, comenzaron a brotar por

sí mismos, sin tanto orden como los anteriores aspectos, pero con tal riqueza y naturalidad, que la única forma de recogerlos fue a través de la grabación. Estos aprendizajes surgieron mezclados entre las anécdotas ahora cargadas de sentido, de compromiso y satisfacción. Estos aprendizajes estaban contenidos en las opiniones, los asaltos de palabra y las convicciones que el grupo manifestaba a borbotones.

La reconstrucción ordenada y crítica de la propia experiencia les abrió la posibilidad a los productores, de interpretar sus logros y dificultades con una perspectiva de proceso, y con la convicción de estar realizando un ejercicio útil y necesario para seguir adelante. De esta manera, la sistematización los facultaba para hacer uso de su propia experiencia como una herramienta sustantiva no sólo para repetir de manera mejorada las acciones, sino para compartir con otros productores de otras regiones, sus propios logros.

Luego de esta experiencia, estamos más convencidos de que la sistematización popular como reconstrucción crítica del propio proceso, para aprender de él, será más válida cuanto más se asuma como un ejercicio útil a los mismos sectores populares con los que trabajamos.

Esta sistematización se realizó a lo largo de una intensa jornada de un sólo día; claro que no podría haberse realizado así si no tuviera como antecedentes todo el tiempo de trabajo previo, pero es una muestra muy concreta de cómo se puede sistematizar una experiencia de forma práctica, profunda, útil y en un tiempo limitado.

b) Un taller permanente de sistematización, en verdad permanente.

En junio de 1988, con ocasión de una reunión del comité directivo del CEAAL en Lima, Perú, varios centros interesados en el tema de la sistematización decidieron conformar el *Taller Permanente de Sistematización CEAAL-Perú*. Su objetivo era continuar avanzando en la reflexión sobre concepción y metodología de sistematización. Efectivamente, durante el primer año, reuniéndose de manera regular, la reflexión se centró en el concepto de sistematización y sus bases epistemológicas.

A partir de 1989, decidieron hacer del *Taller* un espacio de aprendizaje colectivo sobre la sistematización, pero a partir de la puesta en práctica de una experiencia concreta. Así, asumiendo creadoramente la propuesta metodológica que había formulado el CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social), dieron seguimiento a una experiencia de sistematización que empezó a desarrollar el TACIF (Taller de Investigación y Capacitación Familiar), en relación a su trabajo de apoyo al proceso de centralización de la organización de *Comedores Populares* en el distrito limeño de San Juan de Lurigancho. La discusión de los avances que presentaba TACIF, permitía, profundizar práctica y teóricamente en las búsquedas que se había planteado el *Taller permanente*. Esta dinámica caracteriza su proceso durante 1990 y 1991.

En agosto de 1991, se cierra una etapa, con la realización de un taller de intercambio, en el que se logra compartir las propuestas conceptuales y metodológicas de distintos centros y grupos peruanos.

Procesando lo mejor de este período, María Mercedes Barnechea, Estela González y María de la Luz Morgan, emprenden la tarea de redactar y editar un excelente

material teórico-metodológico: *¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización*. En él, no sólo presentan una propuesta metodológica, sino que dan cuenta de su concepción de sistematización, de su relación con el trabajo de promoción y de los fundamentos epistemológicos que la sustentan.

A mediados de 1992, el equipo decide aprovechar la experiencia acumulada, para compartir sus aprendizajes en una experiencia de capacitación. Por ello, convoca a un *Taller Nacional de Sistematización*, el cual se lleva a cabo del 20 al 24 de julio, en Lima. En él, se reflexiona colectivamente la concepción de sistematización, la propuesta de método del *Taller Permanente*, se realizan ejercicios prácticos y se presenta la experiencia de TACIF, ya mencionada. A este taller asisten representantes de 26 instituciones peruanas.

En las mismas fechas, al fin de las tardes, el equipo decide organizar también un Seminario de intercambio y debate sobre sistematización, abierto a un número mayor de personas y de instituciones. En él, se profundiza particularmente en torno a los temas: "La sistematización y la producción de conocimientos"; "Demandas de las instituciones a la sistematización" y "Retos de la promoción, hoy".

Es decir, el Taller Permanente desarrolla una diversidad de acciones, todas en torno a un quehacer principal, pero que abarcan múltiples esfuerzos teóricos y prácticos, individuales y colectivos, con alcances diversos, que van desde mejorar la capacidad personal para elaborar una propuesta de sistematización, hasta proyectar el tema en espacios de amplia difusión. Por supuesto, esta labor no habría sido posible sin persistencia ni consistencia, ambos, aspectos a resaltar en este equipo de personas extraordinarias.

Pero la búsqueda no termina allí; un año después, en julio de 1993, aprovechando la salida a luz de los materiales, deciden convocar a los participantes en el taller nacional del 92, a una jornada, de re-encuentro, con el fin de compartir los avances; dificultades tenidas para sistematizar en ese lapso. Igualmente, realiza una nueva actividad de reflexión y debate." De ambas, surgen pistas para continuar avanzando en el futuro.

No es de extrañar; por eso, que en 1994, en el Consejo Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) se ha decidido constituir, a nivel latinoamericano, un Programa de Apoyo a la Sistematización, tomando como uno de sus más importantes puntos de referencia el esfuerzo sostenido y la dinámica generada y alimentada por el Taller Permanente de sistematización CEAAL- Pe a lo largo de estos seis años.

Por todo esto, nos parece esta experiencia, una experiencia significativa, de la cual vale la pena aprender.

c) Una red-nacional recupera su práctica de formación:

La AIPE, (Asociación de Instituciones de Promoción y Educación), es una de las cuatro redes nacionales de ONG de Bolivia. A partir de 1986, impulsa un programa de capacitación de educadores populares (PROCEP), como programa sistemático de formación que contribuyera a superar el trabajo aislado de las ONG.

Cinco años después, se plantean hacer un proceso de sistematización de esa experiencia, en el que se pudiera involucrar tanto el equipo responsable, como participantes en el programa en los diferentes años y niveles.

El proceso dura todo un año y culmina con la elaboración de un producto escrito que contiene las principales conclusiones y que consiste en una devolución crítica de la información recogida, ordenada y procesada por muchos.

La sistematización les permite:

- a) identificar los principales *momentos*, de la experiencia y *las* características de cada uno.
- b) precisar la *fundamentación conceptual* que ha guiado el proceso, particularmente en torno a la concepción de educación popular en el PROCEP.
- c) profundizar en el tema de los sujetos de la educación popular, particularmente el rol y relaciones de las ONG y las organizaciones populares.
- d) ir pasando de una guía sumamente abarcadora, a aspectos cada vez más específicos y sustanciales.
- e) vincular la interpretación del proceso, con las conclusiones obtenidas de una evaluación anterior.

En fin, es una experiencia significativa que ha logrado ser procesada y compartida en términos metodológicos y conceptuales, que servirá de inspiración para otras instancias o programas similares.

Por último, cabría mencionar en este listado rápido, otras experiencias interesantes que nos pueden ayudar a formular nuestra propia, propuesta de sistematización:

- La experiencia del equipo *Pueblo*, de México, que aunque se plantea como una evaluación de diez años (1977-1987) contiene muchos elementos de sistematización.
- La experiencia de la *Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos* (UNAG), de Nicaragua, que sistematizando su propia experiencia de organización productiva, lograr formular una propuesta metodológica, educativa y orgánica basada en las lecciones aprendidas.

La experiencia del *Centro de Educación y Comunicación Popular CANTERA*, también de Nicaragua, que sistematizó a lo largo de dos meses las distintas etapas y características de un proyecto de trabajo con jóvenes y niños de las zonas 4 y 5 de Ciudad Sandino, en la que se involucra la comunidad.

La experiencia del *Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario* (IMDEC), coordinada por Roberto Antillón, sistematizando la riquísima experiencia de cinco años de "escuelas metodológicas" y las prácticas de la *Red Nacional de Educación Popular*.

Y así podríamos seguir con muchas otras. Experiencias concretas, algunas más complejas que otras, pero, en su conjunto, muestras vivas que la sistematización en América Latina no es sólo una propuesta, un sueño, una idea o una buena intención: es

una práctica que es posible, que es viable de múltiples formas y que es indispensable realizar.

Ojalá estos ejemplos y este libro en general- contribuyan a que muchas personas que hacen educación o promoción popular, o que impulsan procesos organizativos, se animen a crear sus propias propuestas y a enriquecer su práctica y su teoría con las enseñanzas de su propio proceso. Ojalá que esta propuesta sirva, a mucha gente, como un aporte para sistematizar experiencias.

EJEMPLO No. 1

Un centro de educación popular quiere renovar su práctica.

QUIEN SISTEMATIZA:

Un centro de educación popular que hace trabajo comunitario y que, ante los cambios de la situación de su país, reconoce la importancia de recrear sus programas de acción. Por eso, decide sistematizar sus experiencias.

OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN:

Construir -a partir, de la experiencia Institucional- una propuesta de trabajo comunitario que responda a los nuevos desafíos de la situación nacional.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO A SER SISTEMATIZADO:

Las experiencias de trabajo de salud comunitaria que ha realizado en el barrio urbano de La Unión y las comunidades campesinas de Palmar y San Jerónimo durante 1992 y 1993. (Los primeros años del nuevo gobierno que impulsa una política neoliberal, cambiando así la relación paternalista con las comunidades que han tenido gobiernos anteriores).

EL EJE DE SISTEMATIZACIÓN:

"Nuestro trabajo en salud y los niveles de autonomía y de capacidad de propuesta por parte de los vecinos de las comunidades".

PROCEDIMIENTO A LLEVAR A CABO:

- Coordinarán el proceso las dos personas responsables del trabajo en salud comunitaria.
- Participa todo el equipo de promotores comunitarios (8 personas), dos investigadores del área de análisis de realidad, y la directora del Centro.
- Se realizará a lo largo de 6 meses: una sesión preparatoria de dos días, diez jornadas quincenales de un día completo, dos sesiones finales de dos días cada una.
- Cada sub-equipo (urbano y rural) hará por aparte la reconstrucción y ordenamiento de su experiencia, lo cual se colectivizará en las sesiones

quincenales. Los investigadores aportarán avances de reflexión en torno a las políticas gubernamentales.

- Dirigentes de las continuidades participarán en algunas sesiones, fundamentalmente para enriquecer la parte de interpretación y de conclusiones. Se utilizarán todos los registros con que se cuenta: Informes semanales, cuadernos personales, actas de reunión de equipo, cronograma y documentos de planificación 1992 y 1993, así como los documentos de la evaluación anual de ambos años.

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA

Lo realizado en el trabajo de salud, en la experiencia urbana y en las experiencias rurales. Poner atención a los cambios realizados por las políticas oficiales a lo largo de esos dos años, particularmente en lo que respecta al ámbito comunitario. Llegar a una primera identificación de etapas.

GUÍA DE ASPECTOS A ORDENAR Y CLASIFICAR:

- . Objetivos previstos por el centro.
- . Necesidades planteadas por las comunidades.
- . Logros y dificultades.
- . Grupos organizados existentes y que surgen en la experiencia.

Acciones generadas por los programas de salud.

- . Vinculación comunidad-instancias de gobierno.
- . Percepciones de la gente sobre su capacidad de acción y propuesta.

GUÍA PARA LA INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL PROCESO:

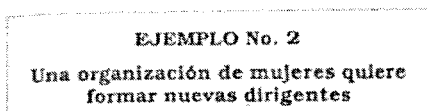
- ¿Ha habido cambios, en los objetivos? ¿Por qué?
- ¿Las necesidades se mantienen igual? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la relación (en las distintas etapas) entre objetivos y necesidades, comparando las comunidades campesinas y las urbanas?
- ¿Qué cambios ocurrieron en la relación entre la comunidad y el gobierno? ¿Qué tensiones y contradicciones aparecieron? ¿A qué se debieron? ¿Se mantienen?
- ¿Qué acciones demuestran que se ha ganado en autonomía o en capacidad propositiva?
- ¿Qué factores (de nuestro trabajo y externos a él) incidieron en mayor autonomía o capacidad propositiva? ¿Cuáles Incidieron negativamente? ¿Se superaron? ¿Por qué?
- A partir de lo visto, ¿cómo conceptualizaríamos: "autonomía"; "capacidad propositiva"; "trabajo de salud comunitaria"; "política social" y qué relación tienen esos conceptos con las orientaciones neoliberales? ¿Cómo entendemos el neoliberalismo? ¿Qué implica para el trabajo comunitario?

FORMULACIÓN DE CONCLUSIONES:

- Formular conclusiones teóricas en torno al fortalecimiento de la autonomía, las capacidades propositiva y la incidencia que podría tener el trabajo comunitario en las políticas - sociales en un contexto neoliberal.
- Formular una propuesta para el trabajo comunitario en el nuevo contexto nacional, buscando generalizar los aspectos más positivos de su experiencia y advirtiendo sobre los negativos.

PRODUCTOS DE COMUNICACIÓN

- Un folleto de 40 páginas sobre autonomía, propuestas populares y política social, para ser utilizado como material de reflexión en seminarios y talleres, y para divulgarlo entre promotores y dirigentes con experiencias similares.
- Un guión para preparar una representación teatral sobre las relaciones entre comunidad y gobierno.
- Líneas concretas para el trabajo comunitario 1994-1995, a ser discutidos e incorporados en la planificación general del centro.



QUIEN SISTEMATIZA:

Una organización de mujeres de barrios populares, que está pasando por una etapa de renovación organizativa y que reconoce la importancia de formar nuevas dirigentes. Por eso, decide sistematizar su experiencia organizativa.

OBJETIVO DE LA SISTEMATIZACIÓN:

Rescatar la experiencia acumulada por las dirigentes históricas, para orientar la formación de una nueva generación de dirigentes.

DELIMITACION DEL OBJETO A SER SISTEMATIZADO:

"La experiencia de nacimiento y conformación de nuestra organización, desde el 8 de marzo de 1985 (que surge el núcleo inicial), hasta el 20 de diciembre de 1990 (en que se realiza el primer congreso provincial)".

EL EJE DE SISTEMATIZACIÓN:

"Factores que en los primeros años de nuestra organización permitieron a estas compañeras formarse como dirigentes y cómo se desarrolló el vínculo dirigencia-base".

PROCEDIMIENTOS A LLEVAR A CABO:

- El proceso lo coordinará un equipo de cinco compañeras: dos dirigentes nacionales y tres dirigentes intermedias. Participarán ocho dirigentes históricas y unas diez mujeres de base que estuvieron en los primeros cinco años de la organización.
- El proceso durará ocho meses: un mes de preparación, tres meses para reconstruir y ordenar el proceso, dos meses para la interpretación crítica y dos meses para elaborar conclusiones y un plan de formación.

- Se realizarán entrevistas Individuales primero, y luego se realizarán sesiones colectivas de discusión y reflexión. Estas sesiones se realizarán tanto para el ordenamiento como para la interpretación y las conclusiones.
- Participarán, como apoyo, tres representantes de las instituciones que asesoran la organización: una, para el apoyo metodológico y técnico de la sistematización y las otras dos para ayudar a procesar el contenido. Ellas se incorporarán a la discusión en las sesiones colectivas, con sus puntos de vista. También se pedirá apoyo a una institución de investigación para la ubicación de la coyuntura en ese periodo.
- Se utilizará como registro todas las actas de la organización, el boletín que se publicó en aquellos años, recortes de periódicos, e informes de las instituciones de asesoría.

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA:

Reconstruir el proceso 1985 a 1990, tratando de identificar las principales etapas y momentos significativos. En las entrevistas individuales, ir a etapas anteriores de la vida de las dirigentes para conocer aspectos de su vida personal que expliquen cómo y con qué motivaciones aparecieron participando en los inicios de la organización. No hacer una cronología detallada del contexto, pero sí saber qué ocurría en el país durante los "momentos fuertes" o significativos de la trayectoria organizativa para relacionarlos.

GUÍA DE ASPECTOS A ORDENAR Y CLASIFICAR:

(Para cada etapa)

- Motivaciones que les llevaron a participar.
- Principales acciones que realizaron.
- Dudas y dificultades que enfrentaron.
- Aspectos que les ayudaron a continuar.
- Objetivos que se plantearon.
- Concepción de dirigente y de organización que tenían.
- Formas de relación con la base.
- Opiniones de la base sobre su papel como dirigentes.

GUÍA PARA LA INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL PROCESO:

¿Qué tipo de motivaciones fueron las más comunes en la mayoría de dirigentes, al inicio? ¿Estás cambiaron? ¿Por qué?

¿Qué cambios se observan entre los objetivos planteados en las diferentes etapas?

¿Cuáles fueron las principales contradicciones que enfrentaron en el proceso, tanto a nivel personal, entre ellas y sus familias; entre ellas y la base; entre ellas como dirigentes; entre la organización y los centros de apoyo? ¿Cómo se enfrentaron? ¿Cuáles se mantienen? ¿Cómo evolucionaron sus concepciones? ¿A partir de qué? Tomando en cuenta todo el proceso, ¿cuáles aspectos aparecen como esenciales en su formación como dirigentes?

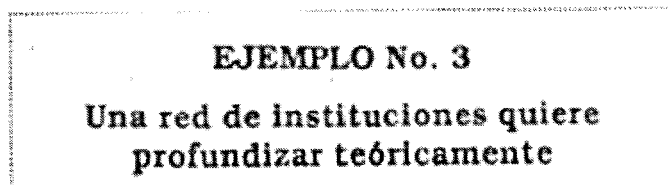
FORMULACIÓN DE CONCLUSIONES.

Formular conclusiones prácticas expresadas en un plan de formación de nuevas dirigentes, que considere todo lo aprendido del rescate de la experiencia inicial. Formular algunas conclusiones teóricas sobre la relación entre dirigentes y base,

sobre los factores que inciden en la formación de una dirigente, sobre las características organizativas de las mujeres, etc.

PRODUCTOS DE COMUNICACIÓN

- Un video sobre el origen de la organización, de 20 minutos de duración, y que contenga una selección de testimonios y entrevistas.
- Una serie de folletos educativos basados en los aspectos más relevantes de la sistematización, para ser utilizadas en el nuevo plan de formación.
- Un guión de fotonovela sobre el tenla: relación dirigentes base, recreando situaciones significativas que aparecieron en la sistematización.
- Un documento síntesis, que se presente a la próxima asamblea y sirva de material de discusión en la organización, se divulgue en *otras* y se debita con los centros que las asesoran.



QUIEN SISTEMATIZA:

Una red de quince instituciones de cuatro diferentes países (Costa Rica, Perú, Venezuela y México), que realizan programas de formación para la participación ciudadana. Ella quiere sistematizar estas experiencias, porque ha identificado la necesidad de tener mayor consistencia en sus propuestas teóricas.

OBJETIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN:

Obtener de las diversas experiencias particulares, elementos para enriquecer sus planteamientos conceptuales sobre democracia y derechos ciudadanos.

DELIMITACIÓN DEL OBJETO A SER SISTEMATIZADO:

"Las experiencias de trabajo en formación para la participación ciudadana, realizadas en el período anterior y posterior a elecciones generales en Costa Rica (junio 93 a junio 94), Perú (agosto 1989 a octubre de 1990). Venezuela (setiembre 1992 a diciembre 1993) y México (enero 1994-marzo 1995).

EL EJE DE LA SISTEMATIZACIÓN

"Contribución de nuestro trabajo de formación al ejercicio de la participación ciudadana en los espacios cotidianos y en los momentos de campaña electoral: características, variantes y relaciones".

PROCEDIMIENTO A LLEVARSE A CABO:

- Coordinará el proceso una comisión compuesta *por* un encargado para cada país y un miembro del comité ejecutivo de la red, destacado para esta tarea.
- _ Participarán todos los equipos de formación de las quince Instituciones, así como un equipo de investigación especializado en coyuntura para cada país.
- _ Se realizará a lo largo de todo un año: partiendo de un taller de planificación de una semana, durante los primeros seis meses se hará la reconstrucción y ordenamiento a nivel nacional: asimismo, cada país elaborará un análisis de la coyuntura del período respectivo. Al cabo de este tiempo, se realizará un taller intermedio a nivel internacional, para intercambiar lo avanzado y precisar las preguntas interpretativas. El segundo semestre se hará Intercambio de correspondencia cada dos meses, para socializar los avances nacionales. Cada país elaborará un documento final nacional con el que participará en un segundo taller internacional, para producir conclusiones conjuntas.
- Los encargados nacionales son los responsables de organizar, definir y coordinar los procedimientos propios en su país. El miembro del comité ejecutivo de la red será responsable de coordinar todo lo referente al intercambio a lo largo del año, así como de planificar los talleres internacionales.
- A lo largo del proceso deberán participar otras personas involucradas: participantes de los programas de formación, dirigentes sociales y políticos directivos de las instituciones involucradas y de la red.
- Se tomará como base documental de referencia, los planes de trabajo nacionales y de la red, los proyectos presentados a agencias de financiamiento, las memorias de los eventos, actas e informes de trabajo, evaluaciones internas, materiales didácticos producidos, etc. Asimismo, recortes de prensa, documentos de análisis político, y otros.

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA:

Reconstruir con mucho detalle -conjuntamente con las actividades formativas- las características de los cuatro contextos, nacionales en los períodos señalados, dado que serán decisivos para ubicar el rol y aporte de las experiencias de formación ciudadana en cada uno de ellos.

GUÍA DE ASPECTOS A ORDENAR Y CLASIFICAR:

(ordenar y clasificar en dos cuadros paralelos -antes y después de las elecciones- estos elementos:

- Objetivos formativos.

- Acciones realizadas y con quiénes.
- Contenidos -trabajados y por qué.
- Logros.
- Dificultades.
- Formas de participación existentes:
- Nuevas formas de participación generadas.
- Opiniones sobre la campaña electoral.
- Concepción que se tiene sobre el estado, la democracia los partidos políticos, las organizaciones sociales...

GUÍA PARA LA INTERPRETACIÓN CRÍTICA DEL PROCESO:

- . ¿Qué objetivos, acciones, contenidos y resultados son comunes a las cuatro experiencias? ¿Cuáles son particularmente diferentes? ¿Por qué?
- . ¿En qué medida la campaña electoral incidió en las formas de participación ciudadana? ¿En qué medida incidió en los programas de formación?
- . ¿Cuáles fueron, en cada país, las tensiones principales a las que se enfrentaron los programas de formación? ¿Cuáles tensiones fueron coincidentes? ¿Qué cambios hubo en ellas? ¿Cómo se enfrentaron?
- . Tomando en cuenta los resultados de los programas de formación ciudadana, ¿qué demandas surgen hacia nuestros sistemas democráticos? ¿Qué derechos ciudadanos aparecen como más -relevantes? ¿Qué aportes surgen en relación al concepto de participación ciudadana? ¿Qué desafíos se les plantean a los conceptos de "democracia representativa", "democracia participativa", "ciudadanía", relación entre "sociedad civil p estado", "poder local?"

FORMULACIÓN DE CONCLUSIONES

- Formular planteamientos en torno a la construcción de la democracia, los derechos ciudadanos y la participación de la ciudadanía, hoy en América Latina.
- Reformular los programas de formación ciudadana para adecuarlos a las circunstancias y desafíos actuales de cada país. Programar formas concretas de articulación entre los diferentes programas de los diferentes países, para continuar retroalimentándose mutuamente.

PRODUCTOS DE COMITNICACION

- . Redacción de artículos de debate para ser publicados en revistas de análisis en los diferentes países.
- . Elaborar una ponencia para un seminario internacional, en la que se recojan las experiencias nacionales y las proyecciones latinoamericanas.
- . Producir un documento de reflexión sobre el contenido y la experiencia de la sistematización, para que circule y sea debatido al Interior de todos los miembros de la red y se divulgue en otras redes.
- . Preparar guiones para programas radiales, que divulguen las experiencias de formación ciudadana de otros países y coloquen al debate público el tema de la democracia y la participación ciudadana.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

LECCIÓN 1: ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SISTEMATIZACIÓN?

Un experto en este campo, me refiero al autor Oscar Jara (1994), manifiesta que la palabra sistematización en determinadas disciplinas se refiere, principalmente, a clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, a ponerlos en sistema. Ese es el sentido más común, más utilizado y totalmente válido de la noción o del concepto sistematización: sistematizar datos o informaciones. Además, afirma Jara que nosotros, desde la educación popular y los proyectos sociales, utilizamos el mismo término, pero lo aplicamos no sólo a datos e informaciones, sino a experiencias; por eso no hablamos sólo de sistematización, a secas, sino de sistematización de experiencias. Otro concepto a aclarar es el de las experiencias.

Continuando con O. Jara, dice que ¿qué queremos decir por experiencias? Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social

Jara propone los siguientes ejemplos:

a) condiciones del contexto: toda experiencia se hace siempre en determinadas condiciones de un contexto económico, social y político a nivel local, regional, nacional o mundial. El momento histórico es la condición de posibilidad de cada experiencia, fuera del cual no es factible entenderla, pues es parte integrante de su realización. En este sentido, el contexto no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, si no es en ese contexto y por ese contexto.

b) situaciones particulares: ninguna experiencia se puede llevar a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir, unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.

c) Por otro lado, una experiencia siempre está constituida por acciones; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o inintencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras las realizamos.

d) Pero también en toda experiencia se manifiestan las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, es decir de los hombres y mujeres protagonistas de las mismas.

e) Además, las experiencias incluyen, al realizarse, determinados resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.

f) La interrelación de todos estos factores generan reacciones en las personas que intervienen, las cuales construyen relaciones entre ellas. Estas relaciones personales y sociales –por una parte- han sido mediadas por todos los elementos anteriores y –por otra- son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

Entonces, en este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos experiencia, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos, situaciones y relaciones.

También aclara O. Jara (1994) que una experiencia está marcada fundamentalmente por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos, los hombres y las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores, esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones. Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos; esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias, son individuales y colectivas a la vez; las vivimos y nos hacen vivir; en definitiva, somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias.

Por todo ello, culmina afirmando O. Jara (1994), que cuando hablamos de la sistematización de experiencias, estamos hablando de procesos históricos en los que se van concatenando todos esos diferentes elementos, en un movimiento e interrelación permanentes, produciendo continuamente cambios y transformaciones en la medida que cada aspecto se constituye respecto al todo y el todo se redefine en su vinculación con cada aspecto.

Para el autor Joao Francisco de Souza los seres humanos, en cuanto inconclusos, son animales que, creando y transformando culturas, intentan apropiarse de esas experiencias, produciendo explicaciones, interpretaciones y comprensiones atribuyéndoles significados y sentidos, proyectándolas y reorientándolas para afirmar su dignidad, su valor, su poder y su comunidad. En esa dinámica se vuelven humanos o se deshumanizan. Se diferencian, así, de los animales.

LECCIÓN 2: ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SISTEMATIZACIÓN?

En ese proceso, los seres humanos organizan y buscan controlar los *poderes*, por la *fuerza o la violencia*, pero también inventan las *normas* en la tentativa de reducir significativamente la necesidad del uso de la fuerza o la violencia en sus relaciones, al tiempo que constituyen *sistemas productivos y simbólicos*. Estos se expresan en la organización de la producción, en el ejercicio del poder y en la elaboración de los saberes. Se concretizan en instituciones productivas y simbólicas: las fábricas, servicios (el Estado, la familia, las iglesias, etc.). Pero también, en los valores que se manifiestan en las leyes, reglamentos, constituciones, místicas, etc., que se van conformando de acuerdo con el juego de intereses personales, de grupo en que se diferencian los seres humanos (clases sociales, segmentos, status, etc.).

Al interior de esas diferentes y divergentes actividades humanas, surge, en las prácticas denominadas en América Latina de educación popular, un hacer intelectual y axiológico que se ha venido conociendo con el nombre de sistematización de experiencias, que está configurando su especificidad como una modalidad de apropiación, por los seres humanos, de su propia experiencia a través de la identificación y construcción del sentido de su hacer. Esa experiencia o vivencia va adquiriendo sentido personal y colectivo a través de la construcción intelectual voluntariamente planeada y ejecutada como forma de ampliar y profundizar su trascendencia histórica. La construcción del sentido se manifiesta como sabiduría y/o representaciones sociales.

El proceso voluntario de construcción de sentido implica:

- Seleccionar y organizar informaciones.
- Establecer relaciones.
- Construir síntesis.
- Interpretar experiencias y vivencias.

La manera más sencilla, breve y clara de definir la sistematización consiste en afirmar que se trata de una reflexión sobre la experiencia. Aún cuando esta reflexión no es nada ‘sistemática’ y tampoco intencionada siquiera, esta disposición a sacar las lecciones de nuestras experiencias cotidianas, incluso de las más triviales, constituye indudablemente el punto de partida de la sistematización. Así, una de las formas fundamentales del aprendizaje, el tanteo y error, descansa fundamentalmente en una actitud sistematizadora: ir descartando progresivamente los procedimientos que resultan infructuosos mientras se va reteniendo y perfeccionando los que parecen llevar exitosamente al resultado esperado.

Para la autora Marfil Francke (1995) la sistematización de experiencias de promoción es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de ésta), mediante el cual interpretamos lo sucedido, para comprenderlo. Ello permite obtener un producto consistente y sustentado, a partir del cual es posible transmitir la experiencia, confrontarla con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica.

Para María Mercedes Barnechea (2007) la sistematización de experiencias, justamente, pretende explicitar, organizar y por tanto, hacer comunicables, los saberes adquiridos

en la experiencia, convirtiéndolos por consiguiente, en conocimientos producto de una reflexión crítica sobre la práctica.

Para Garapena, en términos generales podemos definir la sistematización como la interpretación crítica de una experiencia que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.

Pero entonces, ¿qué no es sistematizar? según Oscar Jara (2000):

- Narrar experiencias (aunque el testimonio pueda ser útil para sistematizar, se debe ir mucho más allá de la narración).
- Describir procesos (porque, aunque es necesario hacerlo, se requiere pasar del nivel descriptivo al interpretativo).
- Clasificar experiencias por categorías comunes (esto podría ser una actividad que ayude al ordenamiento, pero no agota la necesidad de interpretar el proceso).
- Ordenar y tabular información sobre experiencias (igual que en el caso anterior).
- Hacer una disertación teórica ejemplificando con algunas referencias prácticas (porque no sería una conceptualización surgida de la interpretación de esos procesos).

LECCIÓN 3: LA CONCEPCIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN.

Para el autor Oscar Jara (1994), uno de los autores más reconocidos en la temática de la sistematización, concebimos la Sistematización a partir de dos aspectos, si entendemos la noción de sistematización:

- Como sistematización de datos, sistematización de **información**
- O si la entendemos:
- Como sistematización de **experiencias**

Entonces Jara aclara que el significado más usado comúnmente es el primero: hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de bases de datos organizados, etc.

La segunda opción, dice Jara, es menos común y más compleja: se trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte.

Sistematizar experiencias significa entonces, a decir de Jara, entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está

aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso.

Por lo tanto, en la sistematización de experiencias, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica.

El dilema está en no quedarnos sólo en la reconstrucción de lo que sucede sino pasar a realizar una **interpretación crítica**. El eje principal de preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información, a una interpretación crítica de lo acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro.

En ese sentido, dice Jara que sistematizamos nuestras experiencias para aprender críticamente de ellas y así poder:

- a) Mejorar nuestra propia práctica
- b) Compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares
- c) Para contribuir al enriquecimiento de la teoría

La GTZ establece que el conocimiento generado por las personas, como individuos o como parte de una organización (conocimiento implícito), puede ser sistematizado para ser compartido con otros (conocimiento explícito). Cuando este conocimiento sistematizado, es adecuadamente gestionado, es decir, se encuentra con un contexto en el cual puede ser transmitido y aplicado, ocurre un proceso de socialización del conocimiento, que a su vez permite la generación de nuevo conocimiento, puesto que los nuevos conocimientos siempre parten del conocimiento anterior.

En consonancia con lo anterior, para la GTZ la sistematización consiste en la sistematización es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia vivida. Implica un proceso de investigación, análisis y documentación.

El autor Garapena propone las siguientes características de la sistematización:

- Produce un nuevo conocimiento; permite abstraer lo que se está haciendo en cada caso particular y encontrar un terreno fértil donde la generalización es posible.
- Hace objetivar lo vivido; convierte la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que objeto de transformación.
- Ordena los conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia.
- Crea un espacio donde compartir, confrontar y discutir las opiniones de los sujetos.
- Mantiene la memoria histórica y facilita el acceso a ella como método de trabajo normalizado.

LECCIÓN 4: PROPUESTAS DE SISTEMATIZACIÓN

La autora Marfil Francke (1995) ha realizado la siguiente síntesis cronológica de las propuestas conceptuales de sistematización que han surgido en los últimos años.

	CELATS (1985)	TALLER PERMANENTE CEAAL-PERU (1988)	ESCUELA PARA EL DESARROLLO (1991)	OSCAR JARA (ALFORJA) (1994)
Destinatario	Trabajadores sociales	Promotores y educadores populares	Promotores	Educadores populares y promotores
Concepto de sistematización	Método que integra teoría y práctica para producir conocimiento a partir de la experiencia. Forma de investigación cuyo objeto de conocimiento es una experiencia en la cual se ha participado.	Proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimiento a partir de la experiencia de intervención en la realidad. Primer nivel de teorización sobre la práctica.	Reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida, distinguiendo aciertos y errores. Contrastación y acumulación de sistematizaciones permitirá la elaboración de pautas metodológicas de intervención.	Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han interrelacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo.
Propósitos que persigue	Mejorar la práctica del trabajador social. Aportar a experiencias similares. Aportar a la producción del conocimiento científico desde lo particular y lo cotidiano.	Mejorar la intervención desde lo que ella misma enseña. Enriquecer, confrontar, modificar el conocimiento teórico existente, transformándolo en herramienta útil para transformar la realidad.	Obtener una visión común (en el equipo) sobre el proceso vivido. Transmitir y contrastar experiencias, para ir construyendo una teoría y metodología de la promoción.	Tener una comprensión más profunda de las experiencias, con el fin de mejorar la práctica. Compartir con otras prácticas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia. Aportar a la reflexión teórica y a la construcción de teoría, conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas.
Cómo sistematizar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperación y ordenamiento de la experiencia. 2. Delimitación del objeto y objetivos de la sistematiz. 3. Recuperación de la experiencia desde el objeto. 4. Análisis: operacionalización de las preguntas y recuperación de la 	<p>Dos niveles de sistematización:</p> <p><u>Primer:</u> interpretación del proceso como un todo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño del proyecto. 2. Recuperación del proceso. 3. Periodización del proceso – Análisis 4. Interpretación del proceso. 5. Exposición <p><u>Segundo nivel:</u> profundizar el conoci-</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitación de la experiencia a sistematizar (tiempo y espacio) y del objeto y objetivos. 2. Descripción de la experiencia a sistematizar. 3. Registro ordenado de la experiencia (cuadro cronológico). 4. Periodización y tipificación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El punto de partida: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Haber participado en la experiencia 1.2. Tener registros de la experiencia 2. Las preguntas iniciales: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. ¿Para qué queremos sistematizar? (definir el objetivo) 2.2. ¿Qué experiencia/s queremos sistematizar? (delimitar el

	<p>5. información. Síntesis: respuesta a las preguntas.</p> <p>6. Exposición.</p>	<p>miento de algunas de las dimensiones del proceso.</p> <p>1. Delimitación del objeto y objetivos de la sistematización.</p> <p>2. Diseño del proyecto.</p> <p>3. Reconstrucción de la experiencia desde el objeto.</p> <p>4. Análisis: explicitación de hipótesis, periodización de la experiencia, formulación de preguntas a cada etapa y a todo el proceso.</p> <p>5. Síntesis: respuesta a las preguntas.</p> <p>6. Exposición.</p>	<p>de etapas del proceso.</p> <p>5. Análisis y conclusiones.</p> <p>6. Redacción.</p>	<p>objeto)</p> <p>2.3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (precisar un eje de sistematización)</p> <p>3. Recuperación del proceso vivido:</p> <p>3.1. Reconstruir la historia</p> <p>3.2. Ordenar y clasificar la información</p> <p>4. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?</p> <p>4.1. Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso</p> <p>5. Los puntos de llegada:</p> <p>5.1. Formular conclusiones</p> <p>5.2. Comunicar los aprendizajes</p>
--	---	---	---	---

Tomado de: Marfil Francke (1995).

LECCIÓN 5: UTILIDAD Y REQUISITOS DE UNA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.

Utilidad de la sistematización.

Si hasta este punto de la lectura del curso, nuestro amigo lector se estará preguntando: ¿cuáles son los beneficios de realizar una sistematización?, a continuación le presento las principales utilidades que presenta realizar una sistematización de experiencias:

Para la *Cooperación Alemana GTZ*, la sistematización sirve para:

En el presente:

- Aprender de las experiencias
- Indagar los problemas, las medidas de solución y los factores de éxito
- Evaluar impactos
- Comparar la práctica con la teoría
- Acumular conocimientos generados desde y para la práctica

En el futuro:

- Transferir de la experiencia y compararla con otras
- Analizar y adaptar metodologías de trabajo
- Diseñar enfoques futuros y rediseñar proyectos
- Generar la memoria institucional
- Iniciar y promover la cooperación y el trabajo en redes

En consecuencia, puedo afirmar que decidir llevar a cabo un proceso sistematizador, es de suma importancia y de gran relevancia, debido que al final, se tienen lecciones aprendidas de la experiencia, se aprende de la experiencia, y esto mismo nos hace avanzar en el conocimiento, nos ayuda a no repetir errores, y a hacer mejor las cosas que hoy desarrollamos.

Requisitos para el desarrollo de un proceso de sistematización.

La Cooperación Alemana GTZ propone que para que se puedan realizar sistematizaciones es necesario en primer lugar que haya un compromiso institucional. Desde la gerencia hasta las personas que efectúan la sistematización se requiere un cambio en el estilo de trabajo y en las prioridades del quehacer diario como expresión de su apropiación del proceso.

En sí, el proceso de sistematización demanda los mismos elementos que la ejecución de proyectos:

- Planificación del perfil de la sistematización.
- Asignación de recursos (humanos y financieros).
- Aplicación de metodologías e instrumentos de investigación.

LECCIÓN 6: LAS MODALIDADES O ENFOQUES DE LA SISTEMATIZACIÓN.

Para *Oscar Jara (1994)*, un dilema tiene que ver con escoger el enfoque o las modalidades con las que vamos a hacer una sistematización. Este es otro dilema complejo, pues existe una enorme variedad de posibilidades, no hay una sola manera de hacer sistematización de experiencias.

En la convocatoria de este evento se hablaba de cuatro posibilidades:

- Desde los actores, en forma participativa.
- Sistematización formal al concluir la experiencia.
- Una sistematización que se hace sobre la marcha.
- Una sistematización con miras al mercado.

Sin embargo, Jara aclara que no podríamos usar estas categorías como el único criterio de clasificación, porque hay modalidades que combinarían varios de ellos y hay, seguramente, muchas otras posibilidades más: regular o irregularmente, una sola experiencia o varias a la vez, en función de crear una nueva estrategia o para mejorar la existente, etc., etc.

Este dilema sólo lo podemos enfrentar con una gran capacidad creadora y no esperando ninguna receta: significa que tenemos que tomar opciones ante una gran variedad de modalidades posibles. La única receta es que la modalidad depende de las circunstancias, el tipo de institución, el objetivo específico que queremos alcanzar, el tipo de experiencia que queremos sistematizar, el nivel de participación de los diferentes actores involucrados, etc. Se trata, pues, de tomar opciones y de impulsar un estilo propio de sistematizar adecuado a las condiciones reales.

El autor *Alfredo Ghiso (1992)* hace una diferenciación entre las distintas propuestas de sistematización. Establece que si reconocemos que existe diversidad de sujetos y por consiguiente de lógicas y racionalidades, culturas y discursos que mueven a la reflexión y expresión del saber construido en relación a las prácticas, podemos, entonces, suponer que existen *diferentes respaldos epistemológicos*.

Estos podrían ser:

- **Enfoque histórico - dialéctico:** En el que las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica general e igualmente dinámica, compleja y contradictoria que pueden ser leídas y comprendidas, de manera dialéctica entendiéndolas como una unidad rica y contradictoria, plena de elementos constitutivos que se hallan en movimiento propio y constante. Estas prácticas están en relación con otras similares en contextos que permite explicarlas.
- **Enfoque dialógico e interactivo:** En el que las experiencias son entendidas como espacios de interacción, comunicación y de relación; pudiendo ser leídas desde el lenguaje que se habla y en las relaciones sociales que se establecen en estos contextos. Tiene importancia, en este enfoque el construir conocimiento a partir de los referentes externos e internos que permiten tematizar las áreas problemáticas expresadas en los procesos conversacionales que se dan en toda

práctica social. Las claves son: reconocer toda acción como un espacio dialógico, relacionar diálogo y contexto, o sea introducir el problema del poder y de los dispositivos comunicativos de control, reconociendo en las diferentes situaciones los elementos que organizan, coordinan y condicionan la interacción. En sistematizaciones desarrolladas desde esta perspectiva suelen utilizarse, también categorías como: unidades de contexto, núcleos temáticos, perspectivas del actor, categorías de actor, unidades de sentido, mediaciones cognitivas y estructurales.

- **Enfoque hermenéutico:** Aquí se pone en consideración la necesidad de entender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas, mediante una serie de procesos que permiten hacer explícitos y ponen en claro: intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción. Es, desde este enfoque, que la sistematización se entiende como una labor interpretativa de todos los que participaron, develando los juegos de sentido y las dinámicas que permiten reconstruir las relaciones que se dan entre los actores, los saberes y los procesos de legitimidad, esto es dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia. Desde este enfoque se afirma: *"sistematizamos experiencias, esto es interpretaciones de un acontecimiento, desde el espesor sociocultural de cada uno de los participantes"*.
- **Enfoque de la reflexividad y la construcción de la experiencia humana:** Estos enfoques asumen la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en el cuerpo teórico aprendido o aplicado. La sistematización está vinculada aquí a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a los nuevos desafíos que les presenta el contexto. La sistematización busca entonces recuperar el saber tácito, que está implícito en las pautas de acción, en la percepción del problema que se afrontó. Se reconoce y valora el saber, los juicios y destrezas que están invisibilizadas en la acción. En este tipo de procesos se descubre que, al recuperar y reflexionar la experiencia, el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando y esto le permite el deslinde de la experiencia de su lógica de explicación, en el mismo acto de comprenderla y explicarla.
- **Enfoque deconstructivo:** Desde este enfoque podría entenderse la sistematización como una intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia de lo institucional, en los imaginarios y en aquellos campos donde existen formas institucionalizadas de ejercicio del poder. Es un oír las márgenes de la maquinaria institucional, sospechando de todo aquello que se afirma que está funcionando bien. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que deja la acción y los orígenes de la misma, ya que éstos nunca desaparecen. Desde esta perspectiva la condición epistemológica es la de la incertidumbre que propicia a lo largo del proceso de sistematización la generación de preguntas que colocan a los actores en la posibilidad de abandonar lo que se es, para colocarse en un horizonte de construcción de lo que puede ser.

LECCIÓN 7: EL PROCESO METODOLÓGICO, LAS TÉCNICAS Y LOS PROCEDIMIENTOS (I).

La propuesta de *Oscar Jara* sobre qué metodología utilizar, qué pasos dar, cuáles técnicas usar, etc., es semejante al anterior: no hay recetas y hay una multiplicidad grande de posibilidades. Lo que si tenemos que tener claro es los criterios por los cuales vamos a escoger una determinada metodología o una técnica específica para aplicarla con un particular procedimiento.

Estos criterios debemos tomarlos en cuenta en dos sentidos:

- La secuencia global del proceso que debe cuidar que tenga coherencia global en conjunto.
- Las herramientas, que pueden ser casi infinitas y para cada momento del proceso. (Para hacer registros, recuperación histórica, hacer análisis, síntesis, para comunicar, para socializar, etc.)

En cualquier caso, Jara recalca que no debemos perder de vista la *integralidad* del proceso: que cada herramienta utilizada sirva para alcanzar la visión y el objetivo de conjunto. No debemos engolosinarnos con las técnicas de moda o con una que nos gusta más, sino ser capaces de utilizar las que mejor se adecuen a las circunstancias.

Sobre la base de estos dilemas hay una serie de desafíos que quisiera plantearles como una provocación a la reflexión crítica durante la presentación de experiencias que vamos a realizar en estos días.

MOMENTOS DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

Diseño del proyecto de sistematización

La autora M. Francke (1995) dice que este primer paso tiene por objetivo aclararnos qué queremos sistematizar, para qué, y cómo se espera hacerlo; y darle operatividad a esas intenciones. Es un momento de reflexión y discusión en el que deberían participar el equipo, los directivos de la institución y, si se lo considera pertinente, representantes de los grupos con los cuales se desarrolló el proyecto. Es fundamental para asegurar el éxito del proceso, partir con una negociación y llegar a acuerdos en relación a los intereses de cada uno y al producto que se espera alcanzar.

Para Marfil Francke (1995) la reflexión y el debate implican, necesariamente, optar entre alternativas distintas: nunca podemos hacer todo al mismo tiempo, ni satisfacer todos los intereses, y toda opción significa, simultáneamente, beneficios y desventajas. Es conveniente tener claras las consecuencias de las opciones tomadas, para no dar lugar, posteriormente, a frustraciones.

Para diseñar el proyecto, *Marfil Francke* establece que hay que plantearse las siguientes preguntas:

¿Para qué se quiere sistematizar esa experiencia?

Conviene preguntarse y discutir en equipo: qué conocimientos se espera obtener de ella, qué producto se pretende lograr, a quién se quiere que le sirva. Esta discusión está íntimamente vinculada a una reflexión sobre la validez de sistematizar esa experiencia en particular: hay que preguntarse qué riqueza contiene, que amerita realizar el esfuerzo de sistematizarla.

Resulta de suma utilidad que, en ese momento, formulemos la o las preguntas centrales que la sistematización intentará responder, ya que ello ayuda a precisar el eje o entrada del proceso y, a la vez, a delimitar la experiencia que se va a sistematizar. Dicha(s) pregunta(s) debe(n) dar cuenta de los conocimientos que esperamos producir.

¿Qué se quiere sistematizar?

Existen diversas alternativas: el proyecto en su conjunto, una etapa del mismo, la relación generada con cierto grupo o tipo de interlocutor, el tratamiento de determinado aspecto o problema, etc. Hay que tener presente que, mientras mayor sea la dimensión de la experiencia a sistematizar, la profundidad del análisis será menor. Sin embargo, la opción adecuada depende de los objetivos que nos proponemos obtener con la sistematización, por lo que la respuesta a esta pregunta y a la anterior se retroalimentan mutuamente. Si lo que se desea es dar cuenta de la experiencia en su conjunto, asumiremos conscientemente que el análisis no podrá ser muy profundo. Si optamos por alguna dimensión, tendremos que asumir que no podremos dar cuenta de la totalidad de la experiencia.

¿Cómo vamos a realizar la sistematización?

Esta pregunta incluye dos aspectos:

- * Uno que se refiere al método, lo cual requiere que conozcamos los que existen y que seleccionemos el más adecuado al tipo de experiencia que vamos a sistematizar y a las condiciones con que contamos. Para ello, es útil referirse al listado bibliográfico que se anexa y al cuadro comparativo de las propuestas de sistematización que vimos más arriba.
Una vez seleccionada la propuesta metodológica que nos servirá como guía general, debemos determinar qué pasos vamos a ir dando para ponerla en práctica.
- * El segundo aspecto se refiere a la operacionalización de la sistematización: es preciso definir quiénes participarán en el proceso y de qué manera, en qué plazos se realizará, qué recursos se necesitan, etc.

LECCIÓN 8: EL PROCESO METODOLÓGICO, LAS TÉCNICAS Y LOS PROCEDIMIENTOS (II).

Una vez que se ha llegado a los acuerdos básicos sobre estas preguntas, Marfil Francke (1995) dice que se debe traducirlos en un documento escrito: el Proyecto de Sistematización. Este, además de formalizar los acuerdos, constituye un instrumento para orientar el desarrollo del proceso, ayudando a evitar el riesgo de perder el rumbo. Para la redacción del proyecto de sistematización, sugerimos el siguiente esquema:

- **Fundamentación:** explicar brevemente en qué consistió la experiencia y justificar la importancia que tiene sistematizarla.
- **Objetivos de la sistematización:** exponer, de manera sintética, lo que se espera alcanzar, tanto en términos de productos como de procesos, aprendizajes, etc., gracias al esfuerzo de hacer la sistematización. Como en cualquier proyecto de investigación o de intervención, podemos tener diversos objetivos. Es preciso, sin embargo, establecer con claridad la jerarquía y articulación entre estos.
- **Metodología:** presentar y fundamentar el método que se ha seleccionado para realizar la sistematización; describir ordenada y brevemente las principales tareas que se van a llevar a cabo y la manera como se piensa hacerlo, las responsabilidades que se asumirán individualmente y aquéllas que serán compartidas, entre otros aspectos.
- **Recursos:** es preciso adelantar un cálculo de los tiempos, materiales y recursos financieros que se requerirán, a fin de garantizar que se contará con los apoyos e insumos necesarios para la culminación exitosa de la tarea.
- **Cronograma:** determinado un plazo adecuado para la realización del proceso cabe prever cómo se usará el tiempo, estableciendo la secuencia básica de las tareas a realizar y los momentos claves en que se convocará la participación de otros: co-protagonistas, apoyos externos, etc., y en que se espera arribar a productos parciales.

Recuperación del proceso

La autora Marfil Francke (1995) dice que este momento tiene por objetivo reconstruir la experiencia que hemos elegido sistematizar, sea el proyecto en su totalidad o alguna de sus dimensiones. Se trata de dar cuenta del proceso real, tal como éste se desarrolló. En consecuencia, no basta con presentar sólo las actividades que el proyecto había programado, ni sólo las acciones desarrolladas por el equipo promotor, sino todo lo que realmente sucedió, incluyendo lo que hicieron las personas o grupos con las cuales se trabajó.

La reconstrucción de la experiencia se realiza a partir de una diversidad de fuentes de información: el proyecto original, las programaciones, los informes de avances

y evaluaciones, los registros que se haya ido generando y la memoria de los participantes.

Un primer paso consiste en una descripción breve de la experiencia que se ha decidido sistematizar: dónde y cuándo se realizó, qué actores participaron, con qué objetivos, qué resultados se obtuvo. Se trata de dar una *mirada ordenada a la práctica*, que dé contenido a la experiencia delimitada cuando se diseñó el proyecto de sistematización. Al final de este documento se anexa, a manera de ejemplo, una guía para este ordenamiento.

Un segundo paso consiste propiamente en la recuperación del desarrollo del proceso, la que debe ser lo más completa que sea posible, dando cuenta de todo lo sucedido, no sólo de lo que estaba programado. Además, la recuperación debe considerar los puntos de vista de los diversos participantes en el proceso, tanto el conjunto del equipo como la población. Dependiendo del tipo de relación que se ha establecido con ellos, conviene buscar formas de integrarlos a la reconstrucción o, por lo menos, de incorporar su visión de los hechos.

Un instrumento que hemos usado exitosamente para la recuperación de la experiencia es el cuadro que anexamos. Este permite tener una visión esquemática pero completa del desarrollo de los hechos, facilitando su análisis posterior. Sin embargo éste, como cualquier instrumento, debe ser adecuado al tipo de experiencia que se está sistematizando y a las condiciones del equipo, incluyendo nuevas columnas, modificándolas, alterando el orden, etc.

- Es fundamental, en el momento de la reconstrucción, no perder de vista la delimitación de la experiencia tal como se la definió al diseñar el proyecto, a fin de no terminar reconstruyendo demasiado, que sería trabajar en vano, o excluyendo información que resulte básica para responder a las preguntas que nos planteamos.

La reconstrucción del proceso debe ir acompañada de su contextualización. Para ello, usamos un segundo cuadro, en el cual se da cuenta esquemáticamente de todo lo que ha afectado a la experiencia desde el exterior. Una vez más, las columnas pertinentes para la reconstrucción del contexto deben ser adecuadas a cada experiencia particular.

Los cuadros pueden ser trabajados inicialmente por una persona, pero luego deben ser completados con el conjunto del equipo y con representantes de los interlocutores, para recuperar su visión sobre el proceso.

LECCIÓN 9: EL PROCESO METODOLÓGICO, LAS TÉCNICAS Y LOS PROCEDIMIENTOS (III).

Análisis del proceso

El objetivo dice Marfil Francke (1995), ahora, es empezar a descomponer el proceso en los elementos que lo constituyen, para poder descubrir su lógica interna y comprender las relaciones que se han establecido entre estos diversos elementos. En este momento, es indispensable empezar a conceptualizar. Se comienza explicitando y poniendo en común los supuestos que se han manejado en el equipo para, a continuación, referirlos al conocimiento acumulado sobre el tema (la teoría). Es decir, la reflexión sobre la práctica debe ser enriquecida y contrastada con lecturas que den cuenta del estado de la elaboración sobre esos aspectos.

El instrumento fundamental es la formulación de preguntas, que derivan de los objetivos y ejes de interés de la sistematización. El objetivo central del proyecto de sistematización debe convertirse en pregunta, de esta se derivan otras, cada vez más precisas y vinculadas directamente a la realidad, hasta arribar a interrogantes posibles de ser respondidas con la información que se ordenó en la reconstrucción de la experiencia y el contexto. Este proceso, denominado *operacionalización de las preguntas de sistematización*, sólo es posible si paralelamente se va desarrollando la conceptualización, que explicita los contenidos de los términos incluidos en las preguntas. Por ejemplo, si se quiere conocer cómo se dio la participación de la población, se requiere precisar cómo se entiende ésta y en qué comportamientos o actitudes se expresa. Ello supone articular teoría (concepciones vigentes sobre participación) y práctica (características y formas de actuar de la población con la que se trabajó).

También es posible que, dice M. Francke, en la reconstrucción de la experiencia, se haga evidente que ésta ha transitado por diversas fases o períodos. En ese caso, resulta útil subdividir el proceso, ubicando y caracterizando dichas fases. Es importante que, al distinguirlas, se deje de lado el criterio cronológico, buscando descubrir la lógica interna del proceso. Para ello, una primera tarea es identificar los hitos que señalan cambios, ya sea en los objetivos o en las maneras de actuar. Dichos hitos nos indican, de manera preliminar, las etapas o fases del proceso. Cada una de esas fases debe ser tipificada, explicando cuáles son sus principales rasgos y qué las distingue de la anterior y de la siguiente. Resulta útil, igualmente, ponerles un nombre que dé cuenta de su característica más saltante.

Una segunda entrada, que ayuda a precisar la periodización de la experiencia, consiste en explicitar las apuestas o hipótesis de acción implícitas en el proceso, y los cambios que ha sufrido. Todo proceso intencionado contiene determinadas "apuestas" que dan cuenta de lo que sus diversos actores pretenden lograr a través de su participación en él. La apuesta o hipótesis de acción articula tres dimensiones:

- el problema que se pretende enfrentar
- los objetivos que se persiguen (qué esperamos que suceda con ese problema, debido a nuestra intervención)
- las estrategias a través de las cuales esperamos lograr los objetivos.

Los contenidos de cada una de estas dimensiones deben ser explicitados y conceptualizados claramente: cómo concebimos el problema, cómo entendemos los objetivos, qué contenidos metodológicos y técnicos tienen nuestras estrategias, etc. Ello se realiza mediante debates y discusiones en el equipo, en los que se pone en común lo que cada uno piensa, se lee, se discute y se termina elaborando conceptos que se adecúen mejor a la práctica, es decir, que ayuden a comprenderla mejor.

Generalmente las apuestas van variando a lo largo del desarrollo del proceso. La identificación de los cambios en uno o varios de sus componentes da lugar a una reformulación de las etapas previamente definidas y a una mejor tipificación de ellas: los rasgos centrales que las caracterizan, la precisión de los cambios entre una y otra, etc. A la vez, da insumos muy importantes para la interpretación de lo sucedido.

El momento del análisis plantea Marfil Francke (1995), en resumen, consiste en la elaboración de un conjunto de interrogantes, que van desde las amplias y generales, que representan la conversión de los objetivos de la sistematización en preguntas, hasta las más precisas y directamente articuladas a la realidad. Pueden ser formuladas al proceso en su conjunto o las fases que se han identificado en éste. El análisis termina con el re-ordenamiento de la información necesaria para responderlas, la cual proviene básicamente de la reconstrucción previa, aunque en ocasiones se hace necesario complementarla con otras fuentes.

LECCIÓN 10: EL PROCESO METODOLÓGICO, LAS TÉCNICAS Y LOS PROCEDIMIENTOS (IV).

Interpretación del proceso

En este momento de la sistematización el objetivo es explicar el proceso vivido, comenta *Marfil Francke* (1995), sacando a luz los nuevos conocimientos obtenidos durante la experiencia. Ello se realiza mediante procesos de reflexión en los que deberían participar todos los protagonistas de la experiencia (el equipo y, en la medida de lo posible, representantes de la población) invitando también a otras personas que puedan contribuir, con sus preguntas y reflexiones, a la comprensión del proceso vivido.

La interpretación se realiza respondiendo a las preguntas planteadas en el momento del análisis según Marfil Francke, considerando y relacionando toda la información con que se cuenta: la reconstrucción de la experiencia y el contexto, las características de los participantes, los contenidos de los conceptos, las lecturas de referencia, etc. El proceso se inicia reflexionando en torno a las respuestas a las preguntas más directamente vinculadas a la realidad, a partir de las cuales se va avanzando en responder las más amplias y generales, hasta llegar a dar cuenta de la que constituyó el objetivo general de la sistematización.

En caso se haya periodizado la experiencia, se responderá primero a las preguntas referidas a cada fase, para luego relacionarlas entre sí de manera de entender el

proceso en su conjunto y explicar su evolución. Los cambios en las apuestas o hipótesis de acción se deben a y dan cuenta de un conocimiento más profundo sobre los interlocutores, los problemas que se pretende enfrentar, la adecuación de nuestros objetivos a la realidad, los efectos de nuestras intervenciones, etc., el que se ha ido adquiriendo sobre la marcha, sin que seamos necesariamente conscientes de ello. La revisión de la práctica permite explicitar todo lo que aprendimos a lo largo del proceso, a la vez que lo cuestionamos y criticamos a la luz de lo que sabemos ahora, de la reflexión y el debate con los demás actores y de la contrastación con el conocimiento teórico.

La sistematización termina cuando llegamos a comprender la lógica interna del proceso y a obtener un aprendizaje valioso en relación a lo sucedido dice Marfil Francke, que se debería traducir en un conocimiento superior que nos oriente una nueva intervención en ese campo. En ese sentido, las conclusiones de una sistematización deberían siempre expresarse como *aprendizajes* y, en la medida de lo posible, culminar con una nueva propuesta de intervención o sugerencias para otros que quieran realizar algo similar. La idea es pensar cómo volveríamos a realizar esta intervención, en caso de tener que empezar de nuevo. Igualmente, se debería arribar a algunas lecciones que representen "gérmenes de generalización", es decir, qué de lo que hemos aprendido serviría a experiencias similares, o aportaría a la formulación de políticas, o brindaría elementos para repensar nuestros conceptos y propuestas teóricas, etc.

Finalmente, *Marfil Francke* dice que como producto de la sistematización pueden también levantarse nuevas preguntas (de investigación, de evaluación o de sistematización) que lleven a realizar otros procesos de conocimiento a partir de la práctica. La sistematización, además de producir un conocimiento nuevo y más profundo sobre la experiencia, puede señalar vacíos que impulsen la búsqueda y la profundización del análisis. Por ejemplo, si hemos realizado una sistematización del proyecto en su conjunto, podríamos ahora identificar algunos ejes o dimensiones en relación a los cuales nos interesa saber más, para lo cual desarrollamos una segunda sistematización sobre esa misma u otras experiencias.

Exposición

En este momento manifiesta *Marfil Francke*, se trata de dar cuenta de los resultados del proceso de sistematización, traduciéndolos en un documento escrito que sirva para comunicar lo aprendido y para orientar nuevas acciones. Estamos en una fase en que el elemento central es la *comunicación*, y aquí el reto es hacer que otros nos entiendan y que lo que lean los interpele directamente. Hay que pensar qué queremos transmitir, para lo cual resulta útil reflexionar sobre qué nos gustaría que nos dijeran a nosotros, si fuéramos los lectores del informe. Debemos ser sintéticos y sencillos, sin descuidar la fundamentación de nuestras afirmaciones. Igualmente, hay que buscar ser amenos, ya que si el texto resulta demasiado largo o aburrido, nadie nos leerá y el esfuerzo de redactarlo será en vano. La redacción debe ser revisada varias veces hasta lograr el lenguaje, el tono, la extensión adecuados.

La comunicación escrita no es la única manera de transmitir los aprendizajes obtenidos mediante la sistematización. Pensemos creativamente en otras formas, que nos permitan llegar con nuestro producto al público al cual está destinado y,

especialmente, a los co-protagonistas o interlocutores de la intervención, a quienes no siempre les resulta suficiente un documento.

La exposición no es un momento corto y definitivo: abre a todo un nuevo ciclo de producción que busca difundir, poner al debate y seguir compartiendo en espacios diversos la reflexión sobre las lecciones aprendidas en esa experiencia y otras de tipo similar.

LECCIÓN 11: METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS (I).

Estas lecciones han sido aporte de los consultores Sebastiao M. Ferreira y Claudia Canepa (2007), de un documento que prepararon y presentaron en un taller de sistematización del que yo fui parte activa. Agradezco desde estas líneas el que los consultores me facilitaran el material final del taller, que a continuación les presento.

Al final del taller se ha hecho un recuento de todo el proceso metodológico para revisar la consistencia de los pasos, para clarificar el método para todos los participantes y para identificar los requerimientos de capacidades que los facilitadores deben desarrollar para aplicarlo en forma flexible y efectiva.

El Propósito del Método.

A decir de Ferreira (2007) el propósito general del método es conducir un proceso de reconstrucción analítica de experiencias innovadoras que ayude a su entendimiento, tanto por parte de sus protagonistas como de los promotores de innovación social. Para ello el método tiene algunos propósitos específicos:

- a) Entender el proceso de la experiencia innovadora, sus fases y puntos de quiebre y por qué ocurrieron.
- b) Identificar las principales innovaciones que han sido realizadas, caracterizar el proceso innovador y sus dinámicas.
- c) Entender la situación presente de la experiencia y sus perspectivas estratégicas.
- d) Identificar los requerimientos de soporte para que la experiencia pueda desarrollar su potencial.

Esos propósitos se logran por medio de una reconstrucción de la experiencia en que los protagonistas son invitados a repensar sus ideas, revisar las evidencias y a reconsiderar sus interpretaciones.

Finalmente, la aplicación del método por diversas personas contribuirá al desarrollo de una herramienta de análisis y sistematización de experiencias y al mejoramiento de los recursos cognitivos de los promotores de innovación social.

Los Principios del Método (S. Ferreira)

- El proceso de exploración debe adaptarse al grupo. Los pasos específicos del método, el lenguaje y la terminología utilizada en las conversaciones, el estilo del facilitador y las condiciones ambientales deben ser amigables al grupo

innovador. El facilitador debe ser cuidadoso de verificar si su lenguaje está contribuyendo a que los participantes se expresen o a generar barreras.

Cuando el grupo tenga dificultad para articular una idea, el facilitador deberá generar herramientas y recursos cognitivos (tarjetas, cadena de preguntas, matrices, mapas conceptuales, diagramas, tablas, líneas de tiempo, etc.) que ayuden al grupo a avanzar en forma gradual.

- El uso del conocimiento debe acordarse de antemano con los participantes. Si bien el facilitador contribuye a la generación de conocimiento, debe quedar claro que el grupo innovador tiene el derecho a decidir que se va hacer con el conocimiento generado. La experiencia que se recuperará y se analizará fue vivida por ellos y a ellos pertenece los conocimientos que se deriven de ella.

Puede suceder que el conocimiento generado sea distinto del previsto al inicio del proceso, por ello es conveniente al final se acuerde de nuevo el tipo de uso que se dará a los resultados del proceso; qué elementos se pueden difundir abiertamente y qué otros elementos se desea mantener reservados. El facilitador tiene la obligación de respetar esos acuerdos.

- El conocimiento generado deberá expresarse de una forma en que sus autores puedan utilizarlo. Ello significa que el nivel de abstracción, el formato y el lenguaje en que el conocimiento será expresado deberán ser consistente con la manera en que el grupo innovador expresa y reconoce sus ideas. La forma debe adaptarse a los usuarios y no al facilitador. Los resultados deben estar expresados de una manera que los integrantes del grupo innovador se sientan cómodos para reutilizarlos en el futuro.
- El flujo de energía de los participantes debe definir la manera en que se avanza en el proceso. La inteligencia y el esfuerzo intelectual se sustentan en el entusiasmo de la gente. Es verdad que el tiempo vale más que el dinero. Pero también es verdad que la energía de las personas vales más que el tiempo. El facilitador debe ser especialmente atento al flujo de energías del grupo, a sus emociones (alegrías, preocupaciones y tristezas), bloqueos, dificultades respecto a ciertos temas, etc. Esto puede exigir mucha empatía e inteligencia.

El ambiente debe ser de satisfacción todo el tiempo; aun cuando se estén tratando temas delicados. No hay que olvidar que la capacidad de realizar análisis profundos depende del nivel de entusiasmo que el grupo sienta hacia los temas que están siendo tratados. Cada descubrimiento hecho por el grupo debe ser destacado para que se perciba claramente como se está avanzando en el proceso de análisis.

- La historia depende de quién la cuenta. La composición del grupo que participa en la reconstrucción de la experiencia debe ser representativa de sus momentos

más importantes y de la multiplicidad de actores que vivieron la experiencia. La innovación realizada puede haber sido resultado de una combinación de capacidades y perspectivas. Tener fuentes diversas para contar la historia puede ser de gran valía para descubrir la innovación y para entender el proceso innovador.

Puede ser conveniente que, en conversaciones previas, se realice un recuento preliminar de la experiencia para identificar quienes deben estar en el ejercicio de identificación de las innovaciones, descripción de los procesos innovadores y exploración de posibilidades de futuro.

LECCIÓN 12: METODOLOGÍA DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS (II).

Condiciones de aplicabilidad del método.

Para el autor Ferreira, los grupos o casos en los cuáles se aplica un proceso sistematizador son diversos y sus experiencias aún más diversas. Ello implica que cualquier método para ser aplicado con ellos debe caracterizarse por la flexibilidad, tanto metodológica como conceptual.

Puede suceder que el grupo o caso esté conformado por personas con tradiciones intelectuales y analíticas, que se sientan cómodos con una terminología más abstracta y técnica. Puede suceder que el grupo innovador esté constituido por personas muy pragmáticas, y que no se sientan cómodos con los lenguajes sofisticados. También puede darse el caso de que el grupo tenga características sociales y/o culturales muy particulares, y que esas características sean poco conocidas por parte del facilitador.

Por ejemplo, es sabido que los innovadores son muy buenos para innovar pero que, por lo general, ellos no son tan buenos para entender ni explicar sus innovaciones. El facilitador deberá asumir que las innovaciones realizadas por la mayoría de los grupos innovadores no están claras para ellos, y que las primeras expresiones tenga mucho de confuso e incluso de engañoso.

La aplicación del método debe ser entendida como un proceso exploratorio de de-construcción (ingeniería reversa) y de reconstrucción de la experiencia, que signifique una reinterpretación de la experiencia, un re-aprendizaje de los que ya conocían y sabían, tanto para los protagonistas y como para el facilitador.

Para el facilitador, en especial, la aplicación del método va significar dejar sus ideas a un lado y seguir el hilo de las ideas de otros, dejar su lógica y seguir la lógica de otros, dejar su manera de entender las cosas para ayudar otros a desarrollar sus propias ideas. Ello no significa que el facilitador renuncie a sus conocimientos e ideas, significa que el facilitador pone sus conocimientos e ideas al servicio del pensamiento de otros, canalizándolos bajo la forma de preguntas y de herramientas cognitivas para que sus contrapartes logren construir su propio conocimiento y entender mejor sus experiencias.

El facilitador debe tomar el proceso de los talleres como un fenómeno emergente, es decir, como un proceso de descubrimiento en donde todos los involucrados trabajan en las fronteras de sus conocimientos, incorporando los descubrimientos como elementos que influyen los pasos siguientes y la forma de llevarlos a cabo.

Algunos supuestos detrás del método.

El presente método de análisis de experiencias se basa en algunos supuestos específicos.

- 1) El método busca entender experiencias innovadoras que fueron llevadas a cabo por personas o grupos de personas en el contexto de sus actividades económicas, institucionales y sociales. No se refiere a los procesos innovadores que ocurren, en los laboratorios de las universidades y empresas, bajo condiciones controladas.
- 2) El método busca entender las innovaciones que ocurren en el esfuerzo de lograr un objetivo, como un cambio necesario para realinear una experiencia con sus objetivos.
- 3) Se basa en el supuesto de que la mayoría de las innovaciones son respuestas a desafíos, son esfuerzos por solucionar problemas que han resistido a nuestras respuestas usuales, son reacciones creativas ante la ineficacia de lo que sabemos hacer.
- 4) Sabemos que existen personas que innovan simplemente porque les gusta, porque tienen un genio creativo que los impulsa hacia lo desconocido, hacia la experimentación, como los niños y algunos adolescentes. Pero creemos que la gran mayoría de las innovaciones hechas por adultos son estimuladas por un problema o una necesidad.
- 5) Asumimos que la mayoría de los innovadores no tienen conciencia clara de sus innovaciones ni de los procesos innovadores que llevan a cabo. El método se propone ayudarlos a entender mejor lo que hacen.

LECCIÓN 13: EL MÉTODO (I).

Aclara S. Ferreira (2007) que el método tiene cuatro grandes momentos: *la experiencia, la innovación, la situación y el futuro.*

Identificación de la experiencia.

La identificación de una experiencia es una condición previa para la aplicación del método. Toda experiencia tiene algo de innovación. La evaluación inicial consiste en estimar si las innovaciones que trae la experiencia son suficientemente valiosas para que se le dedique el esfuerzo de analizarla en profundidad.

El entorno social en que se desarrollan las experiencias innovadoras puede ser favorable o desfavorable. Si el entorno es desfavorable una innovación, aún siendo muy valiosa, puede mostrar bajos niveles de éxito o ser exitosa solamente en una escala muy pequeña. Por lo tanto el nivel de éxito y la escala de la experiencia no pueden ser los únicos criterios para identificar una experiencia innovadora.

Naturalmente, si una experiencia innovadora ha generado éxitos notables y ha alcanzado una escala significativa ello refuerza la decisión de ayudar el grupo innovador a analizarla, sin embargo, el nivel de éxito no debe ser un criterio exclusivo.

El esfuerzo inicial debe estar en explorar la relevancia de la experiencia innovadora para otros grupos sociales en situaciones similares. La idea es observar la experiencia innovadora explorando mentalmente cuantas personas podrían ser beneficiadas por las contribuciones de la experiencia y en función de ese beneficio potencial establecer la relevancia de la experiencia y de las innovaciones que alberga.

Para los fines del presente Curso vamos asumir que la experiencia ha sido identificada y que el facilitador opina que amerita ser apoyada. En esos casos es preferible pecar por exceso de fe que dejar potenciales experiencias fuera.

1. La experiencia

Lo primero que se necesita entender es la evolución de la experiencia, capturar su carácter, darse cuenta de su objeto, de respecto a qué es la experiencia del grupo. Ello se logra ayudando al grupo a reconstruir su historia en forma de diálogo.

1.1. Narración de la historia de la experiencia

En esta fase inicial del proceso es importante que el grupo comience a hablar, y hablando, comience a recordar lo que fue sucediendo. Lo más recomendable es organizarlo como un diálogo en que los protagonistas comienzan a contar sus historias.

El propósito es adquirir una idea inicial de lo que fue la experiencia, una primera aproximación.

Las preguntas del facilitador apuntan, en primer lugar, a mantener la continuidad del diálogo, a ayudar el grupo a recordar, a entender los que están puntos vagos y visualizar los elementos diversos, a lograr que las personas cuenten sus historias aún que otros no estén plenamente de acuerdo con sus versiones. El propósito en ese momento no es dilucidar qué versión de la historia es la más adecuada sino a enriquecer la percepción desde una diversidad de perspectivas.

Es posible que en esta conversación inicial se llegue a encontrar las fases y puntos de quiebre, sin embargo, ello no es el objetivo, sino la continuidad del proceso de reconstrucción de la experiencia. Lo importante es descubrir las diversas circunstancias y facetas de la experiencia.

La construcción de una línea de tiempo inicial en que se organice temporalmente los principales acontecimientos de la experiencia. La metodología de Momentos Clave puede ser útil, o alguna otra opción de diálogo o entrevista semi-estructurada.

1.2. Logros

Recordar logros produce alegría y los logros pueden ser las primeras pistas de las posibles innovaciones. Por lo general los logros son resultados de las innovaciones, pero también puede suceder que los grupos innovadores consideren sus innovaciones y sus lecciones aprendidas entre sus principales logros.

La lista de logros de una experiencia innovadora es una especie de mapa de lo que los protagonistas consideran más importante. Esos puntos bien pueden servir como una puerta de entrada para iniciar el análisis de la experiencia.

De acuerdo a los protagonistas: El uso de tecnología ha llevado a una mejora del aprendizaje, ello generó un mayor interés de los alumnos en las materias de estudio y un mayor nivel de motivación de los alumnos, lo que también incidió para mejorar el aprendizaje. Estos elementos han generado reconocimiento social y contagio de nuevos profesores hacia el uso de tecnologías. En la medida en que el proceso avanzó los alumnos comenzaron a innovar utilizando tecnologías para mejorar sus procesos de aprendizaje y materiales didácticos. Para poner en marcha todo el proceso de uso de tecnología e innovación fue necesario perturbar los paradigmas pedagógicos y tecnológicos de los profesores.

LECCIÓN 14: EL MÉTODO (II).

1.1. Caracterización de las fases y los puntos de quiebre

Conocida la experiencia en sus rasgos generales y los logros más destacados por los protagonistas, se inicia el proceso de análisis identificando fases en su evolución y poniéndole nombre y fecha.

La premisa central de ese paso es que las fases de las experiencias se inician con la realización de alguna innovación y culminan en los momentos previos a la siguiente innovación. La idea que subyace esa premisa, ya señalada anteriormente, es que la gran mayoría de las innovaciones son respuestas a problemas emergentes. Es decir, que las innovaciones son respuestas a estímulos y los estímulos, por lo general, son problemas que los integrantes de la experiencia se han visto obligados a enfrentar.

Una vez que la innovación es incorporada a la experiencia ésta da un salto cualitativo, ocurre un punto de quiebre y se abre una nueva fase. Esa fase durará hasta que se genere una nueva innovación transformadora. Esa innovación producirá un nuevo punto de quiebre que llevará la experiencia a una siguiente nueva fase.

Después de que los protagonistas identifican cada punto de quiebre, el Facilitador resume cada punto de quiebre para ver (1) si él está entendiendo lo mismo que el protagonista quiso explicar, y/o (2) dar su aporte a fin de caracterizar mejor el punto de quiebre.

Algunas preguntas que ayudan a explorar las fases y puntos de quiebre de la experiencia:

¿Cómo fue el proceso de la experiencia?

¿Tenía fases claramente identificables? ¿Cuáles fueron?

¿Pueden identificar y describir los puntos de quiebre?

¿Cuáles han sido los factores que produjeron el punto de quiebre, el Tipping Point”?

¿A partir del punto de quiebre, que sucedió en la experiencia?

¿Qué cambios hubo en la experiencia?

¿Qué nuevas oportunidades se presentaron y qué posibilidades se abrieron?

¿Cuáles son los tiempos/momentos en que ocurrieron cada uno de los puntos de quiebre?

El facilitador entonces tiene que verificar si los puntos de quiebre identificados están ligados a innovaciones, o a otros factores de tipo externo (como una inyección de recursos externos)

Él debe verificar si los puntos de quiebre están o no ligados a innovaciones, a una nueva manera de hacer las cosas. Estos cambios pueden ser importantes para la experiencia pero no para identificar las innovaciones.

Con excepción de la primera fase que comienza con las acciones que dieron inicio a la iniciativa, las fases (siguientes) se iniciarán con la incorporación de una innovación, tendrán un período de desarrollo, después de un tiempo habrá la emergencia de algún problema o oportunidad, ese estímulo generará una respuesta (un esfuerzo innovador) y la fase culminará en los momentos de incorporación de la innovación que transforma la experiencia, dando inicio a una nueva fase en el proceso. Comentaba en este punto Don Sebastiao M. Ferreira, que puede suceder que una experiencia innovadora dé un salto cualitativo por el ingreso de un nuevo socio, por la incorporación de algún recurso importante. Ese tipo de salto cualitativo no ha sido producido por ninguna innovación, ello puede ser muy importante pero, para los fines del presente análisis, su interés es menor.

El nombre de la fase puede referirse a una actividad que constituyó una característica distintiva de la fase, a algún protagonista central, algún objetivo o intención que ha orientado las acciones, algún incidente que marcó la experiencia en esa fase, etc. En suma, puede ser cualquier elemento que permita diferenciar la fase de las otras.

Para describir las fases, sus nombres y sus fechas se podrá utilizar matrices, mapas mentales, ríos de la vida, o cualquier otra herramienta cognitiva que ayude a los participantes a visualizar su proceso.

Aclara *S. Ferreira* que llamamos herramienta cognitiva a cualquier recurso (formatos, dibujos, mapas, esquemas, matrices, secuencia de preguntas, diagramas, etc.) que ayude a las personas a ordenar sus ideas, a analizar, a sintetizar, a inferir, a proyectar y en general a pensar más claramente sobre un tema. Las herramientas cognitivas tienen un papel decisivo en cualquier actividad de generación de conocimiento, sea individual o de grupo. Los facilitadores son responsables de proveer a los grupos de las herramientas cognitivas que le haga viable su trabajo.

- *Las acciones más importantes que se han realizado para resolver puntos de quiebre sirven como pistas para detectar innovaciones.*
- *El facilitador debe evitar identificar las innovaciones sino hacer preguntas que ayudan a los protagonistas a identificar las innovaciones por sí mismos.*
- *Después el facilitador debe hacer preguntas que ayudan a los protagonistas a caracterizar la innovación.*
- *En el caso sea difícil hacer esto, el facilitador puede pedir que los protagonistas hagan una dramatización o simulación de la experiencia en torno a cómo se resolvió el punto de quiebre.*

LECCIÓN 15: EL MÉTODO (III).

1. La innovación.

Ahora que tenemos una idea de la experiencia y la hemos ordenado en términos de fases y puntos de quiebre, iniciamos el esfuerzo por identificar las innovaciones. Llamaremos innovación a una forma nueva de hacer las cosas o una herramienta nueva que transforma la experiencia para mejor posibilitando obtener más y mejores resultados con los mismos recursos o obtener iguales resultados con menos recursos (S. Ferreira). Los pasos referentes a las innovaciones se realizan para cada fase de la experiencia. El nivel de detalle del análisis de cada una de las innovaciones puede diferenciarse mucho, y es frecuente que al analizar una innovación resulte fácil identificar otras.

1.1. Identificación de la innovación, el nombre y la descripción

La innovación se identifica explorando las causas de los cambios en las experiencias, los factores que llevaron la experiencia a una nueva fase de desarrollo. No hay que asumir que las innovaciones son necesariamente elementos técnicos. La gran mayoría de las innovaciones realizadas por los grupos sociales no se refieren a nuevas tecnologías, sino a nuevas formas de hacer las cosas, o a nuevas modalidades de uso o a nuevas combinaciones de tecnologías ya existentes. Lo innovador no está tanto en los objetos sino en las nuevas formas de utilizarlos.

Una vez identificada la innovación hay que darle un nombre. El nombre debe referirse al proceso, objeto o elemento que está en el centro del cambio que ocurrió en la experiencia a partir de ello. El nombre debe ayudar a analizar la innovación posteriormente y a diferenciarla de las otras innovaciones que se realizaron durante la experiencia.

1.2. Breve descripción de la innovación

El nombre ya es una forma de descripción, pero muy resumida. Hay que identificar los elementos característicos de la innovación y hacer una descripción en base a ellos. La descripción de la innovación ayuda a entender su naturaleza y ello va servir mucho en los pasos subsiguientes.

El facilitador pregunta quienes fueron los actores. Orientaciones.

Después de que los protagonistas responden con una lista inicial de actores, el facilitador pregunta otra vez para ayudarlos a recordar a otros actores que pueden haber olvidado en su lista.

¿Quienes estuvieron involucrados en las actividades durante el punto de quiebre?

Ya han explicado quienes fueron las personas involucradas. Han referido explícitamente a 2 actores: A y B. ¿Son Esos ellos los únicos que jugaron un rol importante, o hubieron otros más?

¿Es un método? ¿Es una nueva forma de trabajo o un nuevo proceso? ¿Es una nueva herramienta? ¿Es un nuevo producto o servicio? ¿Es una nueva tecnología? ¿Es una nueva forma de usar o de combinar tecnologías que ya existen?

1.3. Identificación de actores (versión preliminar)

Una vez descrita la innovación hay que listar los actores que participaron en su creación e implementación. Esta lista será preliminar y su propósito es ayudar a realizar el próximo paso, de construcción del proceso de la innovación. Sin embargo, el facilitador debe buscar que no se olviden de nadie importante para el proceso de la innovación.

1.4. Construcción de proceso de la innovación

Este es un paso crucial, tan importante como la identificación de la innovación. El paso consiste en reconstruir el proceso de la innovación, es decir, como el grupo ha llegado a desarrollar la innovación, a través de qué actividades, con qué características específicas, en qué orden, hasta tener una idea clara de cómo el grupo fue capaz de generar ese factor de transformación. El entendimiento de los procesos de las innovaciones será clave para poder mejorarlos y para poder replicarlos en el futuro.

Los procesos de innovación deben ser analizados desde dos perspectivas, la social y la cognitiva.

- La perspectiva social se refiere a la manera como las personas interactúan entre sí para avanzar en el proceso de la innovación, a como los avances y fracasos de algunos sirven de estímulos para que otros avancen en sus ideas innovadoras, como el intercambio de ideas entre pares estimulan la imaginación de nuevas ideas.
- La perspectiva cognitiva se refiere a como la idea de la innovación va desarrollándose en el marco de las ideas viejas, como algunas ideas nuevas generan analogías que modifican los conceptos viejos y generan espacio para el desarrollo de la idea innovadora.
 - ¿Con qué métodos han venido trabajando?
 - ¿Qué tipos de información o conocimiento han incorporado?
 - ¿Cómo han ido construyendo o aproximándonos a la innovación?
 - ¿Cómo he ido transformando mi entendimiento del objeto que estoy innovando?
 - ¿Se Innovaba en grupo, o innovaban personas individualmente?
 - ¿Qué grupo de actores innovaron?
 - ¿Había un mecanismo de intercambio de ideas?

Sebastiao Ferreira relata el siguiente caso:

Después que el profesor de la Universidad explicó que los profesores de los institutos nacionales se dedicaban a buscar en Internet cuando venían a visitarlo, el facilitador preguntó:

¿Qué tipo de ideas buscaban por Internet?

Una vez que capturaron esas ideas, ¿qué hacían?

El protagonista explicó que lo primero que buscaban era soporte tecnológico para entender las ideas que habían encontrado, y que el segundo aspecto que le consultaban eran temas de tipo pedagógico.

¿Y de allí que hacían después de las consultas pedagógicas?

¿Qué hacían después que imaginaban sus ideas?

¿Experimentaban en salón de clase?

¿Tenían un sistema de documentación en las clases?

¿Quiénes documentaban ellos mismos, o tenían un profesor dedicado solo a monitorear?

Muchas veces, lo más valioso de una innovación no es la innovación en si misma mas el proceso que la hizo posible. Muchas veces el proceso de la innovación tiene mayor potencial de réplica que la innovación misma. El proceso de la innovación puede ser llamado la meta-innovación.

LECCIÓN 16: EL MÉTODO (IV).

1.1.1. Actividades o hilo conductor para entender el proceso innovador

El entendimiento del proceso de la innovación se inicia por la descripción de las actividades, como una reconstrucción de cómo sucedió. Se busca recordar todas las actividades, en que secuencia fueron realizadas, quienes la hicieron, y por qué.

DINAMICAS DE LA INNOVACIÓN.

Existen dinámicas que estimulan la creatividad de las personas:

- a. Los músicos de jazz se sientan juntos y se ponen a tocar. Comienza el primero con una música que todos conocen. Allí el que toca se inspira mientras está tocando, y comienza a desarrollar su propia inspiración. La inspiración de esa persona contagia los otros y ellos comienzan a volverse más creativos, y cuando esta persona termina de tocar el otro toma su lugar y desarrolla sus propias variaciones. Enseguida un tercero miembro ingresa con su contribución, y la creatividad del grupo sigue manifestándose.
- b. Otra dinámica de creatividad que se usa en los talleres es lluvia de ideas. En la lluvia de ideas una persona lanza una idea sobre el tema. Los otros escuchan la idea mientras están cocinando sus propias ideas en sus cabezas. Al escuchar la idea de la otra persona, los oyentes terminan de redondear sus ideas, y las lanzan al grupo. Y las ideas emergentes inspiran y perturban las ideas de los demás. Entonces se genera una dinámica de creatividad que una persona sola no consigue. Son las perturbaciones de las ideas de los demás lo que desorganiza las ideas de cada uno y permite que cada uno formule sus ideas de una manera nueva.
- c. Albert Einstein en los años previos a desarrollar sus tres trabajos que revolucionaron la física creó, con dos otros amigos un grupo de discusión de ciencias y filosofía que ellos decidieron llamar Academia Olimpia. La Academia Olimpia eran tres muchachos que se venían para conversar sobre libros y sobre las ideas que tenían acerca de la física. Y mientras conversaban iban construyendo sus ideas sobre las ideas de los otros. Uno sabía más de filosofía y otro sabía más de matemáticas, y Einstein era físico. Después hablando sobre su experiencia personal Einstein dice que el haber sido parte de esta academia Olimpia fue muy importante para él; y que en estas conversaciones el lograba organizar sus ideas mejor, y encontraba pistas nuevas de por donde explorar y estructurar su ideas.

Si logramos identificar cuáles fueron las dinámicas que permitieron al grupo desarrollar sus innovaciones ello puede ser importante para mantener la capacidad creativa del grupo. Esas dinámicas pueden ser reconstruidas y alimentadas cuando el grupo necesite enfrentar otro desafío que requiera su creatividad.

La intención es lograr una idea, lo más clara posible, de cómo la innovación fue emergiendo. Hay que hacer el esfuerzo por ser lo más descriptivo posible, evitando teorizar en forma prematura.

Los procesos de las innovaciones son muy específicos, y en sus aspectos sorprendentes y particulares están algunos de los conocimientos más valiosos. La postura mental en este ejercicio debe ser la de un cronista que describe un acontecimiento, o de un biólogo que observa la naturaleza y describe lo que descubre, no debe ser de un teórico, sino de un práctico con capacidad teórica.

1.1.2. Agrupación de actividades para identificar momentos

Una vez que se ha reconstruido las actividades del proceso de innovación es necesario identificar como esas actividades se agrupan en momentos específicos. La importancia de identificar los momentos es que ello permite entender mejor el proceso de innovación.

Además, como ya ha sido señalado antes, los participantes en los diversos momentos pueden variar. Es frecuente que al pasar de un momento a otro algunos protagonistas cambien, ingresando algunos y saliendo otros. Es también frecuente que sus roles cambien.

Los momentos del proceso de innovación pueden estar asociados a dinámicas innovadoras como las descritas en los casos de los músicos, las lluvias de ideas y los diálogos creativos. Existe una diversidad de autores que han escrito sobre esas dinámicas creativas.

1.1.3. Representación grafica del proceso innovador

La visualización del proceso de la innovación contribuye mucho a entenderlo. Esa visualización se hace organizando temporalmente a los momentos del proceso. Es altamente probable que el proceso sea cíclico, es decir que el desarrollo de la innovación requiera pasar por los mismos momentos más de una vez; en forma similar a los ciclos de aprendizaje, mientras la innovación va siendo desarrollada, validada y mejorada.

Para cada momento del proceso de la innovación, hacer las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes estuvieron involucrados en este momento del proceso?
- ¿Cuáles fueron los roles de cada actor?
- ¿Cómo es que los roles de los distintos actores se complementaban?

Ojo: Los mismos actores pueden jugar roles distintos dependiendo del momento del proceso de innovación. El facilitador no debe asumir que el rol de un actor en un momento del proceso se mantiene constante durante todo el proceso. El facilitador debe hacer que los protagonistas expliquen los roles específicos de cada actor en cada momento de la innovación. El facilitador también debe ayudarlos a entender cómo los roles de los distintos actores se complementan.

Esto es un aspecto clave del proceso de innovación y es en sí mismo un elemento innovador ya que la complementariedad (bien de la diferenciación de roles) de los roles que potencia las capacidades de todos los actores involucrados. (Una innovación puede tener cantidad de elementos innovadores)

Tomado de: S. Ferreira (2007).

La identificación del proceso es una actividad constructiva pero también es intuitiva. Se comienza a organizar los momentos del proceso pensando en su papel en el proceso en conjunto y la imagen del proceso comienza a emerger en la mente. Cuando ello ocurra hay que dibujarla, en diálogo con el grupo, incorporando los comentarios a tiempo real y, una vez armado el primer borrador, verificar con el grupo si es así ellos perciben al proceso en su conjunto. Es común que sea necesario hacer más de una versión de la representación gráfica del proceso innovador.

Una vez representado el proceso de la innovación se hace mucho más fácil entender sus otros aspectos: actores, roles, fuentes y recursos.

LECCIÓN 17: EL MÉTODO (V).

1.1.1. Roles de los actores por momento

Los procesos de innovación son actividades sociales, son combinaciones de impulsos y capacidades de un grupo de personas. Las personas involucradas en los procesos de innovación desempeñan diferentes roles. La riqueza, que potencia el grupo, está en la combinación de lo diverso. El entendimiento de los diversos roles desempeñados por los diferentes protagonistas es un aspecto importante de los procesos.

PREGUNTAS Y COMENTARIOS DEL FACILITADOR Y DEL PROTAGONISTA

***Facilitador:** ¿Una vez que hacían su experimento, los profesores traían a ti sus resultados? ¿Y qué hacían después? ¿Te solicitaban nueva asistencia pedagógica y asistencia técnica?*

¿Y de allí que hacían con este nuevo curso? ¿Lo aplicaban? ¿Qué tipo de desarrollo hacían los profesores? ¿O lo dejaban como estaba?

***Protagonista:** Lo implantaban todo dentro de un PowerPoint. PowerPoint era el empaque. El producto educativo final estaba constituido por todos los elementos estructurados dentro de un PowerPoint.*

***Facilitador:** Si es así entonces el ciclo de la innovación se cierra en este punto.*

¿Las preguntas que te hacían fueron sobre cómo usar PowerPoint?

¿Al mismo tiempo que estaban haciendo preguntas sobre PowerPoint estaban explorando nuevos recursos e ideas en el Internet? ¿En qué momento empezaron a buscar nuevas ideas y recursos? ¿Cómo era el funcionamiento de esto al nivel del colegio, cuál era su dinámica social?

***Protagonista:** Los productos eran desarrollados en una manera conjunta por los profesores y por el técnico en informática del instituto.*

***Comentarios explicativos del Facilitador a los participantes:** Este es importante porque muchas innovaciones fracasan por no haberse hecho una combinación de actores y recursos. Es una inteligencia excepcional por parte de este profesor.*

El trabajo conjunto que él realizaba con Magdiel él lo replicaba en la escuela. Él se llevaba ideas que capturaba y además se llevaba las pequeñas dinámicas de la innovación que había ejercitado con Magdiel.

El profesor visitaba a Magdiel para adquirir habilidades técnicas, no solo lograr asistencia. Por un lado había exploración de posibilidades y por otro lado aprendizaje de las dinámicas de innovación para replicarlas con sus colegas.

¿Y cómo era la dinámica social en el colegio? Este es otro aspecto muy importante.

Los procesos de innovación requieren de mandato para tomar de decisiones, espacios de trabajo y oportunidades de compartir, muchas innovaciones fracasan porque el jefe no le interesa o no está de acuerdo...

Hay Explorar los significados de cada acción descrita por Magdiel. Descubrir ¿cuál es su lógica? ¿Por qué las hicieron de esta forma? ¿Qué razones tenían para hacerlo? Los innovadores siempre tienen una lógica detrás de sus acciones. Es posible explicitar esa lógica de ellos. El facilitador tiene que imaginar cuál podría ser y lanzar la pregunta a los protagonistas para ir encontrando esa lógica y poder visualizar las dinámicas de innovación que ellos crearon.

Caso tomado de: S. Ferreira (2007).

En realidad la complementariedad de capacidades es un factor clave para la viabilidad de las innovaciones. La falta de algunas de las capacidades es suficiente para que una innovación nunca llegue a ocurrir, o que ocurra en forma muy disminuida.

Algunas personas son analíticas, otras son más creativas, imaginativas, otras saben buscar recursos, algunas son muy ordenadas y perciben los aspectos logísticos, otras son mejores para lo cognitivo, o para los temas psicológicos, algunas tienen experiencia práctica y son pragmáticas, otras les gusta teorizar, etc.

¿Cuál fue la combinación de capacidades que hizo posible avanzar en cada momento de la innovación? La manera como las capacidades se combinan se expresa en los roles desempeñados por los diversos actores, en cada momento del proceso innovador. Al explorar los roles hay que tener claro que una misma persona puede tener roles diferentes en los diversos momentos del proceso de innovación.

1.1.2. Fuentes de conocimiento y recursos

Cuando un grupo está innovando recurre a una diversidad de fuentes de conocimiento buscando inspiración, experiencias similares, estudios, técnicas, herramientas de trabajo, recursos, etc.

Esos conocimientos y recursos resultan ser factores fundamentales para que el proceso innovador avance, identificar cuáles fueron los conocimientos y recursos que el grupo innovador ha venido utilizando y descubrir su papel en el proceso innovador son elementos necesarios para entender bien el proceso de innovación.

Los conocimientos y recursos que se usan en un proceso de innovación son específicos de cada momento del proceso. Puede suceder que algunos elementos sean comunes a todo el proceso, pero en general varían bastante de momento a momento.

LECCIÓN 18: EL MÉTODO (VI).

1. Impacto de la innovación en la experiencia

El propósito de las innovaciones es solucionar los problemas y hacer avanzar la experiencia. Las innovaciones, por lo general, son respuestas creativas a los problemas que amenazan la continuidad de una experiencia. Por esas razones es conveniente identificar los impactos que las innovaciones han tenido en la experiencia. Esos

impactos pueden ser de corto o de mediano plazo, internos o externos, positivos o negativos.

Corto plazo corresponde, es la mayoría de los casos, a algunos meses, a uno año o máximo a dos años, y mediano plazo corresponde a más de dos años y no más de 5 años. Interno corresponde al grupo que está protagonizando la innovación, a quienes están participando directamente del esfuerzo innovador. Y externo corresponde a todos los demás actores, y especialmente a quienes están siendo beneficiados o afectados por la innovación, pero no la están impulsando. La composición del grupo innovador puede modificarse con el tiempo, algunos beneficiarios pueden volverse parte del núcleo innovador como resultado de su contacto con las innovaciones.

IMPACTO DE LA INNOVACIÓN EN LA EXPERIENCIA		
	Corto plazo (hasta 2 años)	Mediano plazo (de 2 a 5 años)
Interno	<u>Positivos:</u>	<u>Positivos:</u>
	<u>Negativos:</u>	<u>Negativos:</u>
Externo	<u>Positivos:</u>	<u>Positivos:</u>
	<u>Negativos:</u>	<u>Negativos:</u>

Los cambios generados por las innovaciones son, en general, positivos pero también pueden ser negativos. Hay entonces que explorar los cambios en esas dos dimensiones. No hay que olvidarse que muchos de los problemas de hoy fueron creados por las soluciones de ayer. Se requiere bastante objetividad para hacer esa exploración incluyendo los impactos negativos.

Los cambios pueden referirse a la solución de problemas, al cambio en la visión de los protagonistas, al establecimiento de una alianza estratégica, a la apertura de una nueva fase de la experiencia, a la adquisición de un conocimiento de importancia estratégica, a la adquisición de más recursos, a la proyección de una nueva imagen, etc.

La identificación de los impactos (de corto plazo) de la innovación en la experiencia es una comparación de cómo era y cómo evolucionaba la experiencia antes y después de la innovación. Los impactos de corto plazo son, principalmente, cambios en la orientación de la experiencia, cambios en la dirección en las tendencias de la experiencia. Para hacerlo, el facilitador debe ayudar a los protagonistas a identificar las principales características de la experiencia antes y después del punto de quiebre y establecer las diferencia.

Los impactos de mediano y largo plazo son más difíciles de identificar pues, probablemente, habrá varias innovaciones operando al mismo tiempo y es difícil aislar

el impacto de una sola de ellas. Un artificio para estimar el impacto puede ser la identificación del rol de la innovación en la situación presente de la experiencia.

1.1. Lecciones aprendidas

Una vez identificada la innovación, caracterizado el proceso innovador, y visualizados los cambios generados por las innovaciones, es oportuno extraer lecciones de la experiencia. Las lecciones corresponden a lo aprendido en la actividad de exploración de las innovaciones y de los procesos innovadores y puede expresarse de muchas formas: hallazgos, principios, mejoramiento del método de análisis de innovaciones, mapa conceptual, etc.

2. Diagnóstico

¿En qué situación se encuentra la experiencia?

Esta pregunta tiene dos niveles de respuesta: una general y otra en relación a las innovaciones.

- 2.1. La respuesta general se refiere a composición del grupo que protagoniza la iniciativa, a sus intereses centrales, a sus concepciones, y a sus fortalezas y debilidades.
- 2.2. La respuesta específica se refiere a las fases en que se encuentran las principales innovaciones del grupo innovador. Una innovación puede estar en tres fases.
 - 2.2.1. Puede suceder que la innovación esté en pleno proceso de emergencia, es decir, el grupo puede estar llevando a cabo una actividad innovadora y el avance en esa innovación constituya su principal interés. Por ejemplo, validando un curso que acaban de diseñar, probando una nueva modalidad de distribución de un producto, intentando superar una dificultad de una innovación, etc. Si el grupo está en pleno proceso de innovación sus requerimientos de soporte van ser en cómo avanzar en la innovación que están realizando, en los conocimientos, condiciones y medios para innovar.
 - 2.2.2. Puede ser que el proceso innovador se halla, básicamente, culminado y que el grupo esté interesado básicamente en su implementación, en su uso, en resolver los problemas prácticos que están impidiendo su aprovechamiento. En ese caso las necesidades del grupo estarán ligadas a problemas prácticos de implementación.
 - 2.2.3. También puede suceder que el interés de grupo sea operar en una nueva escala, sea multiplicar el uso de su innovación por ellos mismos, o alcanzar a otros grupos objetivos, replicar, difundir, transferir a otros actores, etc. En ese caso las cuestiones ligadas al cambio de escala como diseño de la nueva escala, alianzas para crecer, recursos de inversión y operación, etc. van tener prioridad.

Puede finalmente suceder que el grupo innovador esté en diferentes fases para cada una de sus diversas innovaciones, y que su situación se caracterice por esa combinación de fases. En ese caso sus necesidades van ser una combinación de elementos correspondientes a las diversas fases en que se encuentran respecto a sus innovaciones.

LECCIÓN 19: EL MÉTODO (VII).

Esos análisis deben hacerse para las innovaciones más importantes, pues un grupo innovador puede tener un número significativo de innovaciones.

1.1. Acciones en curso (lo que estamos haciendo)

Una vez identificadas las innovaciones, en qué fase se encuentra cada una de ellas, es conveniente identificar las actividades que el grupo ya viene realizando, en general y respecto a cada una de las innovaciones.

ORIENTACIONES DE FACILITACIÓN

- *La visión estratégica es clave para el futuro de la experiencia. El facilitador debe esforzarse para darle audacia y viabilidad. Este es el momento más rico de toda la dinámica.*
- *El facilitador tiene que ver como incrementar la potencialidad de la experiencia, sin promover ideas que no son viables*
- *El facilitador tiene que ser cuidadoso para ver si los protagonistas están expandiendo su visión estratégica, o se están quedando perdidos. Al final del ejercicio, las personas tienen que sentirse dueñas de una visión audaz y posible, sino el ejercicio es un fracaso.*
- *Si las personas necesitan espacio mental para proyectarse, hay que darles. El facilitador debe monitorear el brillo de los ojos de las personas. Si pierden el brillo de sus ojos, significa que las personas han perdido conexión con la visión. En esa situación, el facilitador tiene que regresar al punto donde los participantes se sentían seguros de la visión que estaban construyendo.*
- *De todas las dinámicas hasta ahora, esta es la más intensa. Las otras eran más fáciles porque la gente contaba historia de lo que habían hecho. Pero ahora tienen que inventar adonde quieren ir. Esto es algo nuevo para todas las personas.*
- *Dependiendo de la energía del grupo humano esta sesión puede ser aparte, posterior al diagnóstico. Las personas deben estar descansadas y con buen ánimo para inventar su futuro.*

Tomado de: S. Ferreira (2007).

Las acciones siempre tienen una lógica, especialmente si han sido concebidas por un grupo innovador, por ello es siempre bueno partir de lo que el grupo ya está haciendo. Es probable que las acciones en curso no sean las más adecuadas para avanzar, pero es seguro que existen razones para que el grupo esté actuando de la forma particular que lo hace. Por ello lo primero es conocer las acciones en curso y entender las razones detrás de las acciones: supuestos acerca de la innovación, nivel de acceso a recursos y conocimientos, grado de aislamiento o conexión social del grupo, etc. Es también altamente probable que las acciones e cursos sean el resultado del aprendizaje de acciones anteriores, de la evaluación de otras acciones que no funcionaron como lo esperado, en ese sentido, las acciones actuales pueden contener valiosas lecciones

aprendidas por el grupo. Es decir, en la forma particular de las acciones hay creencias, concepciones, experiencias que pueden ser importantes recoger y modificar para hacer el grupo innovador más efectivo.

1.2. Acciones planificadas (lo que se piensa hacer)

Las acciones planificadas reflejan la manera en que el grupo piensa desarrollar su iniciativa, son una combinación de su visión estratégica y sus circunstancias actuales; y también contienen mucho conocimiento impregnado en ellas. En realidad, es difícil entender el presente de un grupo sin conocer como el grupo imagina su futuro. Si esto es verdad para cualquier grupo humano, ello es mucho más verdad para un grupo que está llevando a cabo una iniciativa innovadora. La manera como ellos conciben sus posibilidades influencia fuertemente las acciones que ellos piensan llevar a cabo en los próximos tiempos.

2. Ideas de futuro

Llevar a cabo innovaciones es una actividad con alto nivel de incertidumbre, es una actividad que requiere de mucho olfato estratégico, que requiere de una selección continua de las opciones de acción para quedarse con aquellas con mayores probabilidades de éxito. Si consideramos que muchos de los grupos innovadores operan con fuertes restricciones de recursos, podemos pensar que ellos hacen un uso intensivo de su inteligencia en términos de selecciones para dar viabilidad a sus impulsos innovadores.

Sin embargo, es común que las variables más visibles como restricciones sean los recursos que se agotan más rápido, especialmente capital de trabajo, seguidas de las condiciones que dificultan avanzar en sus acciones. Esas limitaciones, en términos de recursos y condiciones, frecuentemente bloquean la imaginación para el desarrollo de estrategias, bloqueando la creatividad del grupo para repensar su futuro.

2.1. Visión estratégica

Una forma de desbloquear la mente y crear un espacio mental para repensar sus posibilidades estratégicas es imaginar qué les gustaría hacer si no tuvieran restricciones de recursos y contaran con condiciones favorables. Este artificio suelta la imaginación y permite que la gente “vuele”, es decir que sostengan sus impulsos imaginativos y sueñen lo que les gustaría hacer, si pudieran, si tuvieran la posibilidad real de hacerlo. La liberación de la imaginación permite que emerjan nuevas posibilidades antes consideradas fuera de lo imaginable, y esto estimula la creatividad estratégica.

Este ejercicio consiste en imaginar el futuro de la experiencia, plenamente desarrollada, en una nueva escala, con nuevos actores incorporados, con impactos que desbordan lo local, alcanzando lo nacional o regional, con reconocimiento social a la altura de la creatividad del grupo innovador, etc.

Ese ejercicio imaginativo permite también descubrir por donde los actores de la experiencia apuestan que está lo más valioso y el potencial de las innovaciones que han venido trabajando. Al pensar sobre su futuro la gente reinterpreta su pasado. Y en esos momentos se puede descubrir cosas interesantes sobre la experiencia, que no habían salido antes.

El facilitador tiene que ayudar a las personas a armar su visión estratégica. Ello significa poner a un lado su propia visión y estimular (y desafiar) a los demás para que vayan expandiendo su visión estratégica, siguiendo el hilo del pensamiento de las personas.

El trabajo del facilitador consiste en perturbar los supuestos y creencias que les están limitando para pensar en su futuro y aportar elementos (información e ideas) para que las personas vayan más lejos de lo que harían sin el apoyo del facilitador.

El facilitador deberá también garantizar la claridad y la consistencia de la visión, su fuerza y su coherencia interna.

¿Rescata el potencial de la experiencia? ¿Es transformadora de la gente? ¿Es clara la visión? ¿Es coherente?

Tomado de: S. Ferreira (2007).

LECCIÓN 20: EL MÉTODO (VIII).

Un horizonte de 5 años es razonable para pensar esa visión de futuro, pero no es necesario que todos los elementos de la visión tengan la misma temporalidad. Puede suceder que algunos sean un poco antes y otros poco después.

El facilitador debe estar atento si la visión estratégica rescata los aspectos más importantes de las innovaciones, si realiza sus principales potenciales y si recoge las aspiraciones más importantes del grupo innovador. Al mismo tiempo tiene que evaluar si la visión es creíble. La visión no debe ser entendida como una historia de ciencia ficción. La visión debe ser audaz, desafiante pero posible.

1.1. Paso estratégico

Toda estrategia se concentra en su primer paso, en el movimiento que quiebra la dinámica actual y reorienta el curso del proceso hacia la visión, como el giro de timón que pone el carro en otra vía y lo orienta en otra dirección.

Tener claridad sobre el paso estratégico es lo más importante de una estrategia. Si el primer paso es, básicamente, correcto los actores ganan tiempo para seguir aprendiendo en cómo mejorar las acciones y avanzar. Si el primer paso de la estrategia es equivocado hay que repensar todo de nuevo, lo antes posible.

El primer paso se inspira en la visión, pero se basa en como transformar las condiciones actuales en dirección de la estrategia. La inteligencia, al pensar el paso estratégico, debe concentrarse en como transformar la situación actual para ponerla en el curso de la visión. El paso estratégico es una decisión muy pragmática, muy realista con las capacidades y recursos disponibles por parte del grupo innovador

2. Requerimientos estratégicos

Una vez desarrolladas las ideas de futuro y la orientación estratégica básica del grupo es momento de identificar el tipo de soporte que contribuiría al desarrollo de la experiencia.

Una forma de hacerlo es identificando las capacidades y condiciones requeridas para llevar a cabo el paso estratégico y avanzar en la visión estratégica, compararlos con el

actual stock de capacidades y recursos del grupo innovador e identificar las diferencias. Este abordaje es más sistemático y produce un diagnóstico de las brechas a ser superadas. Pero puede resultar difícil para algunos grupos.

Otra opción, menos consistente pero más viable en algunos casos, es partir de las necesidades de soporte que el grupo identifica (como resultado de las reflexiones realizadas en los procesos de análisis que se han llevado a cabo) y chequear si esas necesidades identificadas son consistentes con el paso estratégico, es decir, si realmente son necesarias y si son suficientes para que el paso estratégico se realice y se pueda avanzar en dirección a la visión.

Como referencia de los tipos de soporte que una experiencia innovadora puede necesitar se presenta una lista abajo:

- 1) Como acceder a nuevos conocimientos y recursos, posiblemente con el apoyo de alguna institución que opere como *broker* que les facilite el acceso a esos elementos.
- 2) Como encontrar aliados para sus experiencias con quienes compartir experiencias o complementar sus recursos y capacidades, por medio de espacios de intercambio tipo las ferias y el respaldo de una institución que refuerce su imagen ante los potenciales aliados.
- 3) Herramientas cognitivas para desarrollar mejor las innovaciones y sistematizar el conocimiento adquirido en esos procesos; especialmente importantes para las innovaciones que están en proceso de realización.
- 4) Como identificar, documentar, armar líneas de tiempo, y analizar las innovaciones y los procesos y las dinámicas innovadoras y desarrollar las potencialidades de los protagonistas.
- 5) Como desarrollar redes de personas y grupos interesados en compartir conocimientos sobre experiencias innovadoras, y desarrollarse profesionalmente en ese campo.
- 6) Qué condiciones institucionales puede necesitar el grupo innovador para persistir en sus intentos innovadores; cuando sean parte de instituciones mayores que ellos (Ministerio de Salud, Universidades, Ministerio de Educación, Programas públicos, etc.)

Los requerimientos de soporte que una iniciativa innovadora puede necesitar pueden ser de largo plazo o de corto plazo. Para la continuidad de la experiencia es importante visualizar los requerimientos de largo plazo, y para identificar los apoyos que pueden generar cambios inmediatos es necesario identificar los requerimientos de corto plazo.

Los requerimientos de corto plazo pueden identificarse a partir de las acciones que los protagonistas de la iniciativa desean realizar en relación al paso estratégico y a sus requerimientos de capacidades y condiciones favorables.

3. Plan de Trabajo y Plan de Intervención

Una vez que todos esos elementos estén claros, es conveniente organizar un plan de trabajo de la iniciativa innovadora y un plan de intervención de la organización que está apoyando la iniciativa innovadora..

LECCIÓN 21: MODELO PARA LA SISTEMATIZACIÓN SEGÚN LA GTZ.

La GTZ presenta el siguiente modelo de sistematización, el cual refleja los pasos del proceso de investigación ya vistos en las lecciones anteriores. Cada paso se estructura con un apartado con igual numeración (número de paso = número de apartado). Además la estructura propuesta del documento final de la sistematización prevé los mismos pasos como capítulos.

A partir del modelo de la GTZ, puedo afirmar que uno de los aspectos más significativos es tener al final de todo el proceso las lecciones aprendidas, que brindan interesante información para: a) conocer aspectos positivos de la experiencia; y b) conocer aspectos negativos o errores cometidos y que brindan orientación para evitar dichos errores en el futuro.

Otro punto que siempre me fascina es el tema de la evaluación de impacto, en donde se mide el impacto que tuvo la experiencia, ya sea en la sociedad, en la empresa, en el grupo, etc. Realizar un análisis de impacto requiere de mucha lectura y de mucho trabajo, que bien podría ser tema de otro curso.

LECCION 22: GUÍA PARA LA RECUPERACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

A continuación presento una breve guía elaborada por el consultor del BID Antonio Mira, que busca ser una guía para la recuperación de experiencias exitosas y sistematización de las mismas. La guía incluye la extensión en páginas propuesta, para que al final se tenga un documento no muy amplio y que pueda ser discutido por el grupo sistematizador de la experiencia.

A. Contexto General de la iniciativa
A1. Nombre de la institución:
A2. Nombre de la experiencia:
A3. Tema que aborda la experiencia:
A4. Localización:
A5. Condiciones históricas relevantes para entender el contexto de la experiencia: (Este apartado se trata de escribir de manera general sobre eventos históricos, logros, fracasos, del lugar, del grupo/institución que sistematiza la experiencia, que son importantes para entender el surgimiento y desarrollo de la experiencia/iniciativa.
(Máximo 1 página para todo el ítem A)
B. Aspectos sobre el aprendizaje
B1. Describa la iniciativa: (Incluye la descripción de la iniciativa en sí, propósitos generales, y propósitos de la iniciativa en el tiempo, porque considera importante esta iniciativa)
(Máximo ½ página)

B2. Momentos críticos que se identifican en el desarrollo de la iniciativa: (Cuando se origina la iniciativa/experiencia, que problemas u oportunidades están en el origen de la iniciativa; momentos que considere claves en la iniciativa, importante visualizar los momentos en tres etapas, la inicial, proceso de intervención o desarrollo y la situación final o actual, como se definió el eje de la sistematización, esto equivale a decir que se quiere o se quería aprender sobre la experiencia como punto central)

(Máximo 1 ½ página)

B3. ¿Qué preguntas o hipótesis se consideraban, formulaban y respondían en los diferentes momentos que identifica en el desarrollo de la experiencia/iniciativa?

B4. Actores – protagonistas: (¿Quiénes individuos/organizaciones y como se conformó el grupo?)

(Máximo 1 página)

B5. ¿Qué roles jugaron los actores que participaron de la iniciativa?:

(Máximo 1 página)

B6. ¿Qué o cuáles capacidades/habilidades desarrollaron los actores participantes de la iniciativa?: (Considere las desarrolladas por el grupo/individuos/institución y que o cuales elementos pueden ser útiles a otras personas/organizaciones)

(Máximo 1 página)

C. Principales logros del aprendizaje:

C1. ¿Cuáles son las lecciones aprendidas más importantes de la iniciativa?: (¿Qué aprendieron de lo vivido de la experiencia, positivo o negativo, que haría de la misma forma y que haría de manera diferente ante situaciones similares a la analizada?)

C2. ¿Qué productos generó la iniciativa/experiencia?

C3. ¿Cuáles metas de las que se esperaba alcanzar con esta experiencia /iniciativa se lograron y cuáles no?

C4. Identifica algunos elementos de riesgo en su iniciativa/experiencia

C5. ¿Qué elementos innovadores identifican en la experiencia?

C6. ¿Qué impactos tienen los elementos innovadores?: (Pueden ser positivos, negativos, externos, internos, en el corto plazo o en el mediano o largo plazo)

(Máximo 2 páginas para todo el ítem C)

D. Proyección de la iniciativa.

D1. ¿Qué le gustaría alcanzar con su experiencia?

D2. ¿Con quiénes le gustaría trabajar en el futuro?

D3. ¿A quién o quiénes (actores) o considera importantes para dar a conocer los resultados de su iniciativa? ¿Por qué?

(Máximo 1 página para todo el ítem D)

E. Comentarios finales

E1. Conclusiones: (¿Qué es lo más importante que la institución o los beneficiarios obtienen de la experiencia, en qué o cómo se puede mejorar la implementación de la experiencia?)

E2. Recomendaciones:
E3. ¿Cómo considera que esta iniciativa contribuye en la sociedad? ¿a la comunidad? ¿a un sector dentro de la sociedad?
E4. Contribuye la iniciativa/experiencia analizada con algún objetivo específico o componente del plan de trabajo de su organización:
E5. Datos de los contactos de la iniciativa: Nombre Dirección, emails, teléfonos, fax.
(Máximo 2 páginas para todo el ítem E)

E1. Conclusiones: (¿Qué es lo más importante que la institución o los beneficiarios obtienen de la experiencia, en qué o cómo se puede mejorar la implementación de la experiencia?)

E2. Recomendaciones:

E3. ¿Cómo considera que esta iniciativa contribuye en la sociedad? ¿a la comunidad? ¿a un sector dentro de la sociedad?

E4. Contribuye la iniciativa/experiencia analizada con algún objetivo específico o componente del plan de trabajo de su organización:

E5. Datos de los contactos de la iniciativa: Nombre Dirección, emails, teléfonos, fax.

(Máximo 2 páginas para todo el ítem E)

LECCIÓN 23: ESTRUCTURA DEL DOCUMENTO.

La Cooperación Alemana GTZ presenta la siguiente estructura del documento de una sistematización de experiencias.

Índice

0. Introducción/ Antecedentes
1. Metodología de sistematización (perfil de la sistematización)
2. Descripción de la experiencia
3. Recuperación del proceso
 - 3.1 Estudio técnico
 - 3.2 Análisis institucional
 - 3.3 Análisis financiero
4. Análisis y reflexión

4.1 Evaluación de impacto

4.2 Lecciones aprendidas

5. Conclusiones

Glosario (cuando es necesario)

Anexos

Bibliografía

Veamos brevemente cada ítem:

Introducción/antecedentes.

Para poder realizar una sistematización efectiva es necesario que ya durante la experiencia, en cada fase del ciclo de proyecto se establezca y se mantenga un sistema de documentación cronológica que facilita la realización posterior de la sistematización.

El manual de la GTZ sugiere llevar una carpeta electrónica y un archivo físico por proceso o producto que permita realizar la recopilación de la documentación requerida para la sistematización.

Metodología de sistematización.

Básicamente es responder a las preguntas siguientes:

I. ¿Para qué se quiere sistematizar esa experiencia?

Qué conocimientos se espera obtener, qué producto se pretende lograr, a quién se quiere que le sirva, qué riqueza contiene que amerita realizar el esfuerzo de sistematizar?

II. ¿Que' se quiere sistematizar?

Un proyecto en su conjunto, una etapa del mismo, el tratamiento de un cierto tema, la interrelación generada de un determinado grupo, etc.

III. ¿Cómo se va a realizar la sistematización?

Definir el método de investigación: herramientas o técnicas de investigación y las estrategias que se utilizarán para obtener la información pertinente.

Planificar el proceso de la sistematización: quiénes participan y de qué manera, en qué plazos se realizará, qué recursos se necesitan, etc.

Descripción de la experiencia.

La descripción de la experiencia en sí, consiste en a) la descripción del proyecto o programa, b) la descripción del producto a sistematizar y c) de la descripción del proceso de implementación según fases definidas. Las descripciones necesarias dependerán del perfil de la sistematización: Si se quiere sistematizar un proyecto con todos sus productos o solamente un producto finalizado o una fase de implementación de un producto.

Para describir donde y cuando se realizó la experiencia, que actores participaron, con qué objetivos e impactos deseados, se parte de los documentos iniciales de un proceso como es la descripción del proyecto o del producto, planes de trabajo, documentos conceptuales elaborados y áreas de impacto transversal del proyecto.

Recuperación del proceso.

La recuperación del proceso de la experiencia vivida consiste en la visualización completa de lo sucedido, no solo de lo programado, considerando los puntos de vista de los diversos actores en el proceso (equipo, contrapartes, grupo meta). No basta con presentar las actividades que el proyecto había programado, ni las acciones desarrolladas por el equipo del proyecto, sino todo lo que realmente sucedió, incluyendo lo que hicieron las personas o grupos con los que se trabajó, para lo que es necesario hacer una reflexión progresiva del proceso: como, cuando, con quien, con qué recursos se trabajó. Se trata de explicar porque se incluyó algo no programado o no se ejecuto algo programado.

Análisis y reflexión.

Para resumir los resultados de la medición de impacto se sugiere elaborar tablas de resumen de los valores de cada indicador obtenidos en diferentes momentos durante la experiencia, así como comparar los impactos según fase de implementación.

Resumen de valores

Indicador	Valor inicial Observación	Valor 1ª medición	Valor 2a medición
-----------	------------------------------	-------------------	----------------------

Los informes de impacto deben contener además de los datos de medición información acerca de las siguientes áreas:

Áreas de análisis

- Costo-beneficio (por beneficiario)
- Sostenibilidad
- Grado de replicabilidad

Áreas de impacto transversales Reducción de pobreza Impacto ambiental Impacto de género Participación juvenil.

Lecciones aprendidas.

Para documentar las lecciones aprendidas se analizan las dificultades y problemas enfrentados y como se han superado, se distinguen las situaciones de éxito y sus causas, así como se resaltan los errores cometidos para evitarlos en un futuro. Lo importante es formular sugerencias y recomendaciones para próximas fases o futuros proyectos.

LECCIÓN 24: LA ESPIRAL DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN.

La siguiente matriz, adaptada del autor Coppens, muestra otra forma de enfocar el proceso de sistematización de una experiencia.

Momento

Proceso

Vivir la experiencia

Definición del objetivo

Define con precisión el resultado que esperamos de la sistematización

Define el para qué queremos sistematizar

Su cumplimiento tiene que garantizar insumos útiles para nuestro trabajo o para una política institucional en el futuro.

Tiene que ser viable para el proyecto y para las personas que van a sistematizar.
Tiene que formularse con lenguaje claro y preciso.

Definición del eje de sistematización

El eje es un énfasis o enfoque central, en el que se juega la apuesta política institucional.
Es un punto común de referencia alrededor del cual giran las pautas de la Reconstrucción Histórica, del ordenamiento de la información, del análisis crítico y de la elaboración de conclusiones
Es un hilo conductor que cruza la experiencia y está referido a sus aspectos centrales...

El objeto de la sistematización Determina el período exacto de la experiencia que se quiere sistematizar
Delimita los aspectos específicos de la experiencia que se quiere sistematizar
Determina el lugar en que se desarrolló la experiencia a sistematizar
La sistematización no tiene que cubrir toda la experiencia. No ser muy ambiciosa/o
Es importante determinar quiénes van a participar
Es importante pensar si hay registros escritos o visuales sobre la experiencia

Elaboración de un plan de sistematización Tomar en cuenta condiciones principales existentes y/o a crear
Elaborar un plan que considere cada momento, las principales acciones, formas de realizar cada momento, participantes, tiempos y responsables.
Es importante que este plan sea parte del plan anual o semestral de la organización

La recuperación histórica Es la reconstrucción cronológica de la experiencia en base a momentos claves.
Identifica los principales elementos que influyeron en cada momento
Identifica las principales etapas
Facilita la visión de cómo se fue desarrollando el proceso

El ordenamiento de la información Es la organización de toda la información recogida alrededor del eje de sistematización
Se hace clasificando la información de acuerdo con los aspectos básicos del eje definido.
Este ordenamiento y clasificación no responden a un orden cronológico
El ordenamiento debe de permitir la reconstrucción precisa de diferentes aspectos de la experiencia
Es necesario buscar la información clave, no generalizar, ni apuntar miles de detalles. Pero respetar algunos testimonios y palabras de la gente cuando estas expresan ideas centrales.
Buscar formas de organizar la información de manera clara y visible
No olvidar el eje de sistematización este nos indica los aspectos a considerar y elementos a priorizar o descartar entre toda la información
La información se recoge a partir de los registros de la experiencia, entrevistas a sujetos y sujetas y actores que participaron.

La Interpretación crítica Es una reflexión profunda de la experiencia vivida
En este momento la pregunta clave es: ¿Por qué pasó lo que pasó?
Es la Elaboración objetiva y subjetiva de mujeres y hombres que vivieron la experiencia
Es identificar la relación de la experiencia con la historia, la cultura, las coyunturas y estructuras, las relaciones de género, etc.
Identifica los sentidos que tuvo la experiencia.
Ubica las tensiones y contradicciones y su influencia en los cambios
Analiza cómo la experiencia fortaleció nuestra identidad
Ubica los elementos claves que potenciaron o debilitaron la experiencia
Identifica temas de Elabora generados por la experiencia

Elaboración de conclusiones Determina los aprendizajes que permitirán mejorar la propia práctica
Sintetiza los principales elementos del proceso sistematizado
Determina las lecciones aprendidas que pueden ser generalizadas
Elabora afirmaciones o hipótesis que resulten de la experiencia

LECCIÓN 25: ANÁLISIS DE CASO (I)

EVALUACIÓN DE IMPACTO Y SISTEMATIZACION DEL DIPLOMADO REGIONAL EN MICROEMPRESA.

A continuación les presento el análisis de caso del Diplomado Regional para especialistas en Microempresa. Toda la información que se brinda, fue proporcionada por la Secretaría Ejecutiva del Diplomado Regional en Microempresas (DRM).

ESTUDIO

DIPLOMADO REGIONAL EN MICROEMPRESA UNA EXPERIENCIA EXITOSA ESTUDIO DE EVALUACIÓN, MEDICION DE IMPACTO Y SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA, CENTRO AMERICA, MAYO DE 2001.

RESUMEN EJECUTIVO

El Diplomado Regional en Microempresa es una formación para promotores, consultores y técnicos en Microempresa en Centroamérica, ejecutada por universidades. Que recoge y sistematiza la experiencia de promoción en la región, que difunde los avances académicos de mayor excelencia y exigencia a nivel internacional, y refuerza los vínculos y mecanismos de intercambio de experiencias entre instituciones y profesionales relacionados con el desarrollo de la Microempresa, particularmente en lo relativo a los servicios técnicos y financieros.

Es una iniciativa, en el ámbito regional, novedosa y participativa que fortalece el acercamiento de las universidades con la Microempresa y el entorno para su promoción y desarrollo.

Surge por la necesidad de reforzar la formación del recurso humano que promueve el desarrollo de la Microempresa y quienes, en su mayoría, no cuentan con la formación

adecuada. También, surge por la necesidad de conocer, difundir y desarrollar enfoques que permitan comprender las profundas transformaciones ocurridas en la región y aprender de la experiencia de trabajo en la promoción de la Microempresa.

Surge a iniciativa del Programa PROMICRO de la Organización Internacional de Trabajo –OIT- y en alianza con Catholic Relief Services El Salvador CRS/SV. Para un periodo de ejecución que se inicio en enero de 1999 y se cierra en mayo 2001, con 22 promociones iniciadas y 18 terminadas, y 434 técnicos diplomados.

Con el objetivo de aprender y sistematizar la experiencia del proyecto Diplomado Regional en Microempresa en América Central, se realiza la presente investigación de evaluación, medición de impacto y sistematización de la experiencia, con la hipótesis de trabajo siguiente: la evaluación del Diplomado desde la perspectiva de su estructura organizativa, soporte institucional, soporte académico, planeamiento educativo e incidencia en la promoción y desarrollo de la Microempresa da cuenta de una experiencia exitosa y replicable.

Para desarrollar y llevar a término la investigación, el estudio se realiza bajo el enfoque de cadena de valor de los servicios de promoción a la Microempresa. Es decir, desde una perspectiva de análisis que sitúa al Diplomado como un agente proveedor de un servicio de conocimiento para el fortalecimiento del capital humano de las instituciones trabajando con la Microempresa, y entender desde ahí su impacto en el marco de la promoción y fomento para el desarrollo.

La necesidad de una formación que dé cuenta de las realidades específicas de cada país de la región, es sugerida en este trabajo, mostrando algunas diferencias, similitudes e importancia de la Microempresa y su entorno en las economías nacionales. Estas, hacen de la promoción una experiencia distinta y enriquecedora para su fomento y desarrollo en Centroamérica. Por ejemplo, si bien la Microempresa en Centroamérica es principalmente urbana, en el ámbito de cada país, esta característica se comporta de manera diferente. Mientras en El Salvador, el 77% de los establecimientos del sector se encuentran en el área urbana, en Guatemala la población ocupada en la Microempresa rural representa el 40% y en Costa Rica el 51%. Por otro lado, si bien en los últimos años, se observa una tendencia por desarrollar en el nivel meso un mercado de servicios para la promoción, los esfuerzos de políticas y estrategias para lograrlo por país conoce evoluciones, estados de desarrollo diferentes y especificidades propias.

Esta necesidad se ve reforzada por el hecho que la Microempresa, es un tipo de empresa cualitativa y cuantitativamente distinta, caracterizada en la mayoría de casos por el hecho que la unidad de decisión o racionalidad económica de la actividad económica se ubica o sitúa no en la empresa misma, sino en el hogar. En consecuencia, merece un trato diferenciado en términos de los servicios que requiere.

Evaluación del Diplomado Regional en Microempresa

La evaluación del Diplomado Regional en Microempresa se realiza en dos momentos, un primer momento que considera los indicadores de cumplimiento de objetivos a partir de los resultados obtenidos, y un segundo que evalúa el Diplomado desde las perspectivas de: la estructura organizativa y soporte institucional, el soporte académico, la planeación educativa y el análisis de costos.

El primer momento de la evaluación señala que la mayoría de objetivos específicos se cumplieron por encima del 100%:

- Se formaron 434 promotores, consultores y técnicos. Con un promedio de 24 por promoción y 180 por año.
- Quienes trabajan en 267 instituciones de promoción a la Microempresa.
- Se involucraron a 261 técnicos y docentes universitarios en 14 formaciones para facilitadores, tanto a nivel regional como nacional.
- Se realizaron 22 promociones en dos años, cuando los convenios y objetivos planteaban para este período la realización de solo 12 promociones.
- En tanto que estructura plataforma, el Diplomado permitió la realización de actividades no contempladas en los objetivos del proyecto: Concurso a nivel centroamericano de Jóvenes Emprendedores, Programa de formación de Gerentes de entidades de apoyo a la Microempresa en Centroamérica, diseño de manuales para la formación de empresarios rurales, diseño de manuales para microfinanzas rurales y otros.

Solo el objetivo específico, relativo a aprovechar el potencial de nuevos contingentes de profesionales facilitando su especialización, no se logró, en la medida en que el Diplomado no es una formación de postgrado. Sin embargo, en los países como Costa Rica y Nicaragua, en donde se han organizado postgrados en Microempresa, se ha podido observar una relativa participación de profesionales recién egresados.

Por otro lado, el análisis de los resultados por país, da cuenta de las formas diferentes de ejecución y estructuración de la iniciativa y especificidades del país que incidieron en el desempeño del Diplomado.

El segundo momento de la evaluación destaca:

- El hecho que la estructura organizativa del proyecto tiene como principal característica de haber crecido al ritmo de las fases de desarrollo y despliegue de la iniciativa. Es decir, las instancias de la estructura han ido incorporando elementos en el tiempo que han reorganizado y rearticulado las funciones y responsabilidades de cada instancia a las necesidades de desarrollo de la iniciativa, produciéndose un debilitamiento en el carácter permanente de los comités nacionales y regionales, a excepción de Guatemala y en menor medida El Salvador. Hecho que sugiere que a partir de la fase de ejecución, los participantes de estos comités debieran estar constituidos no por representantes de instituciones relacionadas con la promoción de la Microempresa y si por personas de recursos deseosos de involucrarse y apropiarse de la iniciativa.
- A nivel del soporte académico y planeamiento educativo, el principal reto del Diplomado ha sido en todos los países el constituir un banco de facilitadores idóneos para desarrollar los contenidos del programa. Si bien, docentes universitarios y técnicos con experiencia de trabajo en Microempresa son los perfiles adecuados, ninguno de los dos reúne a la entrada los requerimientos como facilitadores, en particular en lo relativo al dominio de metodologías de enseñanza y aprendizaje basadas en la formación para adultos.
- Las monografías, como trabajos de investigación, no han producido los resultados esperados, por la composición heterogénea en términos de formación académica de los participantes. Pues esta, ha ocasionado retraso en la duración del programa, aumentando los costos de administración, y en algunos casos la deserción de los participantes egresados y no graduados. Por lo que es importante que el trabajo de monografía comience y sea asesorado lo más temprano posible.
- Desde el punto de vista de los costos destaca el hecho que en la medida en que las promociones no se suceden en forma secuencial sino mas bien

LECCIÓN 26: ANÁLISIS DE CASO (II)

Medición de impacto

Se realiza en seis dimensiones que son: 1) el entorno de promoción, 2) los técnicos participantes, 3) los Facilitadores, 4) las instituciones, procedencia de los técnicos participantes, 5) los empresarios, y 6) las universidades.

Entre los principales impactos identificados se pueden señalar los siguientes:

- A nivel de entorno de promoción:
se destaca la creación de un servicio de formación para el recurso humano trabajando en los diferentes eslabones de la cadena de valor de los servicios de promoción para la Microempresa. En particular para el recurso humano trabajando en instituciones, de servicios de promoción: financieros y técnicos, principalmente de carácter no comercial.
El involucramiento y acercamiento de universidades en el entorno de promoción y desarrollo de la Microempresa.
- A nivel de los técnicos participantes:
Ha favorecido una mayor seguridad en el técnico en el conocimiento sobre la Microempresa, esto ha repercutido en comportamientos más creativos dentro de su institución y en los servicios que ofrece a los empresarios.
Ha ofrecido nuevas herramientas y técnicas de trabajo, mejorando la calidad de los servicios que ofrece.
Ha potenciado mayores niveles de motivación y empeño en el trabajo.
- A nivel de los Facilitadores-Docentes:
El Diplomado les dotó de nuevas herramientas metodológicas para la transferencia de conocimiento.
- A nivel de las instituciones involucradas:
A través de los técnicos participantes, las instituciones han tenido la posibilidad de apropiarse de herramientas adecuadas para la ejecución de sus actividades y obtener mejores resultados.
- A nivel de los empresarios:
Los empresarios atendidos por técnicos diplomados antes y después del Diplomado, manifiestan que han podido constatar una mejor atención de parte del técnico lo que ha repercutido en un mejor manejo de su actividad y en algunos casos mejorando el nivel de utilidades del negocio.
Han observado un mayor conocimiento del técnico en temas diferentes y relacionados con su actividad productiva y ha permitido estrechar lazos de mayor confianza entre el técnico y el empresario.

- A nivel de las Universidades:

El establecimiento de una relación nueva y más permanente con la Microempresa y su entorno de promoción.

En esa medida se ha introducido la temática de la Microempresa en el ámbito académico y creado el nexo para una mayor contribución a su desarrollo, ampliando la gama de instrumentos y mecanismos de apoyo.

Sistematización de la Experiencia

Vista desde la perspectiva de cadena de valor, el proyecto Diplomado Regional en Microempresa: a) crea un producto nuevo e intermedio para fortalecer las capacidades del capital humano trabajando en instituciones que ofrecen servicios de promoción y desarrollo a la Microempresa, b) Es un instrumento y/o agente de transformación, también innovador, que involucra a universidades con la promoción y desarrollo de la Microempresa y su entorno, a partir de la experiencia acumulada, las necesidades, las estrategias y políticas para el desarrollo de las instituciones que conforman el entorno y a las que también involucra, y c) Es un agente de transformación que actúa, también hacia atrás de la cadena, fortaleciendo y sistematizando los recursos idóneos: conocimiento técnico y metodológico, y las capacidades de un recurso humano apto para la enseñanza de los contenidos del programa del Diplomado.

Ofrece un servicio que reúne en un solo proceso de enseñanza y aprendizaje, un mejor conocimiento de la realidad y desarrollo de la Microempresa, herramientas de trabajo en servicios técnicos y financieros y una metodología basada en la formación de adultos.

La estructura del proyecto ha sido diseñada para trasladar progresivamente la capacidad técnica de las instancias de soporte y Secretaría Ejecutiva a las Universidades. A través de las Coordinaciones Académicas para que puedan las universidades ofrecer un producto de calidad y desarrollen una capacidad de ajuste en forma permanente: contenidos, metodologías, trabajos prácticos y de investigación, los más próximos a las necesidades de la Microempresa y entorno de promoción.

Se identificaron los mecanismos y circuitos de empoderamiento y apropiación por las universidades del proyecto Diplomado, los cuales permitieron identificar en forma muy sucinta los perfiles de las instancias de la estructura organizativa y de soporte institucional más adecuados que mejor orienten las acciones que permiten lograr los resultados deseados para los objetivos propuestos.

MATRIZ DE ANÁLISIS

Se elaboró una matriz como guía metodológica de análisis. Esta contiene tres componentes: la evaluación (E), la medición de impacto (MI) y la sistematización de la experiencia (S), cada uno aplicable a las tres fases de desarrollo del Diplomado Regional en Microempresa –DRM–: diseño (1), montaje (2) y ejecución (3).

En forma gráfica la matriz del cuadro No. 1, presenta en líneas los componentes de análisis y en columnas las fases de desarrollo del Diplomado Regional en Microempresa. La última columna aplica a las tres fases de desarrollo tomadas de conjunto, cada uno de los componentes de análisis. La última línea aplica el análisis

global, es decir: la evaluación, medición de impacto y sistematización a cada una de las fases de desarrollo del DRM.

La intersección de la última columna y la última línea presenta los resultados alcanzados por el DRM, las lecciones aprendidas y las recomendaciones del estudio.

Cuadro No.1

Matriz de Análisis

C O M P O N E N T E S	DIPLOMADO REGIONAL DE MICROEMPRESA				
	Fases de Desarrollo de la Iniciativa			DRM	
		Diseño	Montaje	Ejecución	
	Evaluación	E ₁	E ₂	E ₃	E = f (E ₁ , E ₂ , E ₃)
	Medición de Impacto	MI ₁	MI ₂	MI ₃	MI = f (MI ₁ , MI ₂ , MI ₃)
	Sistematización	S ₁	S ₂	S ₃	S = f (S ₁ , S ₂ , S ₃)
	Análisis GLOBAL	D = f(E ₁ , MI ₁ , S ₁)	MI = f(E ₂ , MI ₂ , S ₂)	S = f(E ₃ , MI ₃ , S ₃)	EMIS DME

Esta matriz de análisis tiene aplicación por país y para el DRM como un todo.

LECCIÓN 27: ANÁLISIS DE CASO (III)

La evaluación, medición de impacto y sistematización de la experiencia del Diplomado Regional en Microempresa se articula y orienta alrededor de la siguiente hipótesis.

I. Hipótesis de trabajo

La evaluación del DRM desde la perspectiva de su estructura organizativa, soporte institucional, soporte académico, planeamiento educativo e incidencia en la promoción y desarrollo de la Microempresa da cuenta de una experiencia exitosa y replicable en otras regiones de Latinoamérica.

II. Componentes de análisis

A. Evaluación:

Se define la evaluación como el proceso organizativo encaminado a determinar sistemática y objetivamente la pertinencia, eficiencia y eficacia de todas las actividades de un proyecto de acuerdo con sus objetivos.

1. Evaluación de la fase de diseño

Considera la fase de planificación y concepción del proyecto DRM, desde la idea inicial hasta la propuesta definitiva para el montaje y financiamiento, correspondiente al período comprendido entre la segunda mitad de 1997 y finales de 1998. Esta fase, evalúa la coherencia interna del Proyecto final del DRM, y pondera la oportunidad del proyecto al evaluar la relación entre los problemas que debe solucionarse y los objetivos del DRM.

2. Evaluación de la fase de montaje

Considera las actividades realizadas para la ejecución del DRM, tales como el montaje de la estructura organizativa, su funcionamiento y articulación con la estructura de soporte, la elaboración de los contenidos y demás materiales y actividades preparatorias de la ejecución. Correspondiente al periodo comprendido entre principios y finales de 1998.

3. Evaluación de la fase de Ejecución

Esta fase considera las actividades realizadas para lograr los resultados esperados y objetivos propuestos, evalúa como la puesta en ejecución del DRM es coherente con resultados y objetivos. Correspondiente al período comprendido entre finales de 1998 y el cuarto mes de 2001.

4. Evaluación global

Este componente evalúa la relación entre las actividades y los resultados del DRM, y la relación entre resultados y objetivos específicos. Presenta también, las lecciones aprendidas y/o sugeridas por la experiencia del DRM.

Considerar la relación actividades y resultados del DRM es evaluar la eficacia con que se han llevado a cabo las actividades para conseguir los resultados.

Considerar la relación resultados y objetivos específicos es determinar la medida en que los propósitos del proyecto fueron logrados.

Estas fases de la evaluación contienen las siguientes variables de análisis:

- a) Estructura organizativa
- b) Soporte institucional
- c) Soporte académico
- d) Planeación educativa
- e) Seguimiento y monitoreo
- f) Análisis de costos

La evaluación de la estructura organizativa considera las siguientes variables: funciones, líneas de mando, comunicaciones, organigrama, participación docente y estudiantil. La evaluación del soporte institucional considera las instituciones involucradas en la estructura interna del proyecto DRM. La evaluación del soporte

académico considera las siguientes variables: investigación temática, pensum, cartas didácticas, metodología y contenidos. La evaluación de la planeación educativa considera las siguientes variables: facilitadores, soporte técnico, diseño de materiales, adecuación de manuales, formas de evaluación, percepción del participante, y aprendizaje. La evaluación de los costos considera las siguientes variables: plantación financiera, ejecución y evaluaciones internas.

Todos los aspectos hasta aquí reseñados y relativos a la evaluación se presentan en forma de esquema en el siguiente cuadro.

Cuadro No.2

Aspectos de la Evaluación de Diplomado Regional en Microempresa

DIPLOMADO REGIONAL DE MICROEMPRESA		
		Fases de Desarrollo
		Diseño Montaje Ejecución
V A L U A C I O N	Estructura Organizativa	Funciones
		Líneas de mando
		Comunicaciones
		Organigrama
		Participación de docentes
		Participación estudiantil
	Soporte institucional	PROMICRO-OIT
		CRS/SV
		CRD
		CND
		Universidades
	Soporte Académico	Investigación temática
		Pensum
		Cartas didácticas
		Metodología
		Contenidos
		Facilitadores
		Soporte técnico
		Diseño de materiales
	Planeamiento educativo	Adecuación de manuales
		Formas de evaluación
		Presupuesto proyectado y ejecutado
		Fondos de Cooperación y de contrapartida
	Análisis de costos	Informes financieros

LECCIÓN 28: ANÁLISIS DE CASO (IV)

A. Medición de Impacto:

Entendido el impacto como los efectos producidos por un proyecto, el impacto puede definirse como las modificaciones registradas a un momento dado en las condiciones de vida del grupo objetivo y resultante total o parcialmente de las acciones realizadas por el proyecto.

En tal sentido, la medición y/o evaluación de impacto pretende medir el cambio que producen un conjunto de acciones dirigidas a través de un proyecto y su ejecución en el contexto y población destinataria. De forma operativa significa comparar dos momentos en el tiempo, antes y después, para evaluar o medir los cambios producidos por las acciones de un proyecto.

En el caso del Diplomado Regional en Microempresa, la medición de impacto o la identificación de los cambios producidos por el proyecto al cierre del mismo, se realiza en seis niveles o dimensiones de impacto que a continuación se describen:

Cuadro No.3

Contenidos de la Medición de Impacto

Fases de Desarrollo			
	Diseño	Montaje	Ejecución
I M P A C T O	1 Entorno de Promoción		
	2. Técnicos Participantes		
	3. Técnicos Facilitadores		
	4. Instituciones Participantes		
	5. Empresarios Involucrados		
	6. Universidades participantes		

Nivel1: Entorno de Promoción y Desarrollo de la Microempresa:

Evalúa el impacto producido en el entorno en tanto que las acciones y ejecución del DRM, se realizan en el marco de una iniciativa que articula esfuerzos interinstitucionales, involucrando diferentes agentes relacionados y con diferentes experiencias de trabajo con la Microempresa. En tanto que el Diplomado provee un servicio que agrega valor: al recurso humano que trabaja en las instituciones de servicios, a las instituciones y a los servicios que éstas ofrecen, éste puede ser visto como un servicio intermedio desde la perspectiva de cadena de valor o entorno de promoción de servicios a la Microempresa.

Nivel 2: Técnicos Estudiantes:

La medición del impacto a nivel de los técnicos estudiantes tiene tres componentes: el primero relacionado con la evaluación subjetiva del DRM por el estudiante, en términos de impacto; el segundo, evalúa el impacto en la institución para la cual trabaja y el tercero mide el impacto de su participación en la provisión de servicios que su institución realiza para los empresarios del sector de la Microempresa.

Nivel 3: Técnicos- Docentes:

En éste nivel se distinguen dos tipos de facilitadores involucrados: a) los facilitadores docentes universitarios, y b) los facilitadores técnicos trabajando con instituciones de servicios a la Microempresa y/o técnicos consultores independientes sin experiencia docente universitaria.

En el caso de los facilitadores- docentes universitarios: el instrumento tiene los siguientes componentes: evaluar la calidad y funcionamiento del DRM desde la perspectiva de su función de docencia, evaluar el impacto en su práctica universitaria y en la institución universitaria, evaluar su posible cambio de actitud hacia la Microempresa, y el enriquecimiento de su propia experiencia.

En el caso de los facilitadores técnicos: el instrumento tiene los siguientes componentes: evaluar la calidad y funcionamiento del DRM desde la perspectiva de su función de docencia, evaluar el impacto en su práctica como técnico y en la institución o actividad propia en la que se desenvuelve, evaluar su posible cambio de aptitud hacia la Microempresa, y el enriquecimiento de su propia experiencia.

Nivel 4: Instituciones de servicios a la Microempresa:

Se identificaron dos grandes tipos de instituciones involucradas con el DRM: 1) las instituciones de servicios especializadas (en servicios financieros o técnicos), y 2) las Instituciones de servicios no especializadas (servicios financieros y técnicos u otros servicios)

Un tercer tipo está compuesto por aquellas instituciones que se interesan por primera vez en el sector de la Microempresa y por consultores independientes.

-

Nivel 5: Empresarios(as) y actividad de la Empresa

Medir el impacto en los empresarios tiene como objetivo evaluar la repercusión en la provisión del servicio y los cambios que el técnico y el servicio han contribuido a producir en la actividad de la Microempresa. El resultado será medido comparando la prestación antes y después de haberse diplomado el técnico. De ésta forma se pretende identificar el valor agregado que el DRM efectivamente incorpora en el servicio a la Microempresa y a su vez dar cuenta de cómo al empresario(a) le repercute en su actividad productiva.

En éste nivel se evalúa el involucramiento de las universidades con el entorno de promoción, y con la Microempresa. Da cuenta de cómo ésta experiencia y sus resultados generan iniciativas, apropiación de metodologías, y proyectos que se integran como parte de la actividad permanente de las Universidades. Da cuenta de un aprendizaje nuevo en el proceso de acercamiento entre la Universidad y la Microempresa, en donde, las universidades ocupan un espacio idóneo no solo en la capacitación del recurso humano, sino también en la investigación y en la comprensión de las necesidades, realidades y direcciones y pautas para el desarrollo del sector.

B. Sistematización:

La sistematización como tercer componente de análisis, interviene como proceso inverso, del final hacia el inicio, de ajuste y síntesis que evalúa las perspectivas de replicabilidad de la experiencia una vez ejecutado el proyecto piloto.

La sistematización pretende validar y/o ajustar las acciones y actividades realizadas que mejor aseguren alcanzar los resultados deseados para los objetivos propuestos.

Separa las actividades y procesos replicables y validados por la experiencia de aquellas que no producen los resultados deseados y/o no corresponden a los objetivos propuestos y/o corresponden más a características particulares de cada país y/o contexto particular en el que crece que a las acciones realizadas en el marco del proyecto. Este proceso se realiza para el caso de una experiencia innovadora como el Diplomado, una vez ejecutado, evaluado y medido el impacto del proyecto.

La sistematización es un proceso inverso en la medida en que no se evalúan los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados, sino más bien determina cuales son las acciones que permiten garantizar los resultados esperados para los objetivos planteados.

LECCION 29: METODOLOGIA PARA LA SISTEMATIZACION DEL DRM

Instrumentos de recolección de información

El estudio de evaluación del DRM se realizó para los seis países de la región. En cuatro países se recolectó información primaria. En todos los países se recolectó información documental.

Cuadro No.4

Fuentes de Investigación

PAIS	ENCUESTAS	TALLERES	DOCUMENTACION
GUATEMALA			
EL SALVADOR			

HONDURAS			
NICARAGUA			
COSTA RICA			
PANAMA			

I. Instrumentos de Recolección de Información Primaria

Para la recolección de la información primaria, se elaboraron cuatro tipos de encuestas y dos modelos de taller.

Las encuestas se elaboraron con el objetivo de coleccionar información de técnicos diplomados, técnicos docentes, instituciones en las que laboran los técnicos y empresarios atendidos por los técnicos diplomados, antes, durante y después de haber cursado el diplomado. Este instrumento de recolección se preparó para ser utilizado en El Salvador y Nicaragua.

Los dos modelos de taller elaborados: el primero, denominado para participantes del DRM: estudiantes, docentes, instituciones y empresarios, y el segundo para Comités Nacionales del Diplomado, fueron preparados para ser utilizados en El Salvador, Nicaragua, Panamá y Guatemala.

Sin embargo por las características diferentes del DRM en cada país, en particular por la dificultad de realizar los talleres de participantes y de CND como planificado originalmente, se adecuaron los instrumentos a las posibilidades de cada país. De tal forma que:

- En Guatemala se realizó un taller con participantes, en Retalhuleu, casi exclusivamente con estudiantes. Fue el único país en donde se realizó el taller con el CND. Para compensar y completar la información colectada en los talleres se realizaron encuestas con estudiantes de las tres promociones, con docentes, con algunas instituciones y algunos empresarios.
- En Panamá, se realizaron entrevistas con algunos miembros del Comité Nacional del Diplomado, se realizaron dos talleres de participantes, uno en ciudad Panamá y el otro en ciudad David, con la participación de estudiantes. Al igual que en Guatemala se realizaron encuestas con estudiantes de las tres promociones, con docentes, con Instituciones.
- En Nicaragua, se realizaron encuestas con estudiantes, docentes, instituciones y empresarios, se realizó el taller de participantes y se entrevistaron a dos miembros del Comité Nacional del Diplomado.
- En El Salvador, se realizaron las encuestas y el taller de participantes, con muy pocas personas, el taller con el CND no se realizó y para compensar y completar la información se realizó una entrevista con el representante del CND ante el Comité Regional del Diplomado –CRD–.

El número total de encuestas realizadas por país y región se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro No.5

Encuestas realizadas por país

	NICARAGUA	PANAMA	EL SALVADOR	GUATEMALA	Total
ENCUESTAS					
1. Técnicos Diplomantes	10	21	13	19	63
2. Técnicos Docentes	6	2	1	4	13
3. Instituciones	7		3	2	12
4. Empresarios	4			7	11
Total	27	23	17	32	99

El número total de talleres realizados por país y región se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 6

Talleres Realizados

	NICARAGUA	PANAMA	EL SALVADOR	GUATEMALA	Total
TALLERES					
1. De Participantes	1	2	1	1	4
2. CND	-	-	-	1	1
Total	1	2	1	2	5

Se utilizó también la entrevista como instrumento de recolección de información. Se entrevistaron a los coordinadores nacionales, responsables del DRM dentro de las Universidades, con miembros del CND, y con personas de recursos en el ámbito de la Promoción de la Microempresa. El número de entrevistas realizadas por país se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro No.7

Entrevista realizadas

	GUATEMALA	EL SALVADOR	HONDURAS	NICARAGUA	COSTA RICA	PANAMA	Total
ENTREVISTAS							
1. Coordinadores	1	1		1	1	1	5
2. Universidad	1	1		1	1		4
3. Instituciones	4	3		4		4	15
4. CND	1	1		2		3	7
5. P de Recursos	3	2	1	4		3	13

6. PROMICRO					1		1
Total	10	8	1	12	3	11	45

Se elaboró una matriz de indicadores sobre Microempresa, y una matriz de información sobre estudiantes inscritos y graduados que fueron enviadas a las coordinaciones académicas de los seis países de la región para ser llenadas por las coordinaciones. Sin embargo solo se pudo disponer de información, redactada por el equipo investigador en la visita a cada país.

II. Recolección de Información documental o secundaria

Se tuvo acceso a toda la información disponible en la Secretaría Ejecutiva y de las Coordinaciones Académicas de los países, con excepción de Honduras. Sin embargo, la falta de información consolidada a nivel de los estudiantes, facilitadores, y sobre aspectos financieros, demandó más tiempo del esperado.

El aspecto que demandó más tiempo fue el de recolección de información consolidada a nivel de estudiantes, facilitadores y sobre aspectos financieros, particularmente por los detalle requeridos.

LECCIÓN 30: IMPACTO DEL DIPLOMADO REGIONAL EN MICROEMPRESA (I)

Introducción

Medir el impacto significa comparar dos momentos en el tiempo, antes y después, para evaluar o medir los cambios producidos por las acciones realizadas por el proyecto Diplomado, desde su fase de diseño hasta su fase de ejecución. La medición de los efectos producidos se realiza en seis niveles o dimensiones de impacto, como explicado en la primera parte de esta investigación, y que el siguiente cuadro presenta.

Cuadro No. 8

Contenidos de la Medición de Impacto

Fases de Desarrollo	
Diseño	Montaje
Ejecución	
I M P A C T O	1 Entorno de Promoción
	2. Técnicos Participantes
	3. Técnicos Facilitadores
	4. Instituciones Participantes
	5. Empresarios Involucrados



Antes de abordar cada uno de los niveles, es pertinente precisar que muchos efectos de un proyecto relacionado con el factor conocimiento se producen y realizan en el mediano y largo plazo. Con esta aclaración hecha, la medición de impacto que en éste capítulo se realiza es la que al cierre del proyecto se ha podido identificar en los seis niveles de medición.

El capítulo está compuesto por seis secciones que describen cada una de ellas un nivel de impacto. Cada una de ellas intenta destacar el impacto producido en los diferentes momentos del desarrollo del proyecto del diplomado.

Sección I

El Impacto en el Entorno de Promoción

El impacto del Diplomado en el entorno institucional de promoción puede dimensionarse desde varias perspectivas:

- a. La creación de un servicio de formación para el recurso humano trabajando en los diferentes eslabones de la cadena de valor de los servicios de promoción para la Microempresa. En particular para el recurso humano trabajando en instituciones principalmente de carácter no comercial que ofrecen servicios técnicos y financieros, y en menor proporción instituciones comerciales ofreciendo en su mayoría servicios financieros.
- b. La Promoción, el involucramiento y acercamiento de Universidades en el entorno de promoción de la Microempresa. Contribuyendo a través del proyecto a la creación de una instancia de proyección orientada a la Microempresa dentro de la Universidad. Contribuyendo al fortalecimiento del entorno de promoción al sector.
- c. La creación de una estructura red que permite articular y sistematizar experiencias de promoción diferentes con la participación de nuevos actores y con ellos nuevos recurso para el desarrollo del sector.
- d. La creación de una iniciativa plataforma que permita a través de ella, la creación de otros y nuevas iniciativas.
- e. Fortalecimiento de las capacidades del recurso humano académico y técnico en procesos de enseñanza y aprendizaje en base a metodologías participativas y de formación de adultos.
- f. Cualificando los servicios para el desarrollo de la Microempresa.
- g. Como señalado en una entrevista, el Diplomado Regional en Microempresa permite que se hable la misma lengua cuando hablamos del sector.
- h. Se ha observado, una rotación importante del personal trabajando con las instituciones de promoción a la Microempresa. Esta rotación se ha observado también en los técnicos diplomados, lo que ha mejorado en la mayoría de casos su actividad laboral y sus remuneraciones.
- i. La experiencia del Diplomado a posibilitado llevar los temas relacionados a la Microempresa a las aulas universitarias.



Universidad Jesuita



2012103178

Joaquín Tórrez A.
joaquin@ns.uca.edu.ni
Coordinador de Maestría

Facultad de Humanidades y Comunicación
Msc. Martha Violeta Trujillo Delgado
Coordinación de Posgrado y Formación Continua.
e-mail: mvioleta@ns.uca.edu.ni / Tel.: 2278 3923/5 Ext.: 1289- 1078